

Maria Bebiana Prata de Almeida Fontoura e Moreira

Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário
e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

O ensino de línguas (Português e Francês) e a educação para a cidadania

Breve reflexão em torno de um percurso e de um objetivo

2012

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Coutinho Mendes

Coorientador: Professor Doutor José Domingues de Almeida

Versão definitiva

*Existem Homens que lutam um dia, e são bons;
Existem aqueles que lutam um ano e são melhores;
Existem aqueles que lutam muitos anos e são muito bons.
Porém, existem os que lutam toda a vida. Estes são os imprescindíveis.*

Bertolt Brecht

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão (auto) crítica sobre o meu percurso pedagógico iniciado no ano de 1986. Considerando que a formação contínua e ao longo da vida são os fundamentos de todo o trabalho empreendido pelo professor, aproveitei este desafio de pós-graduação para refletir sobre o meu trabalho junto de sucessivos grupos de alunos, bem como para me atualizar em termos de perspetivas teóricas e didáticas.

Depois de uma retrospectiva sobre as principais circunstâncias que rodearam os meus vinte e cinco anos de atividade docente, centro a minha reflexão-investigação no tema da “educação para a cidadania”, procedendo para tal a uma breve abordagem diacrónica do conceito e, num momento seguinte, à análise de algumas questões ligadas à cidadania em dois manuais escolares: um de Língua Portuguesa e outro de Francês.

Palavras – chave: ensino de línguas, educação para a cidadania, percurso de docência, didática

ABSTRACT

This present work has the aim of doing a self-critical reflection of my educational path started in 1986.

Bearing in mind that continuing education and education through life are the bases of all teachers' work, I took the challenge of this master's degree to reflect on my work with the most various groups of students and to update myself in theoretical and teaching perspectives.

After a brief review of my career through twenty five years of work, I focus my research in the theme: "Education for citizenship". Therefore, I started doing a diachronic approach on the theme, and then I analyzed some questions related to citizenship in two student's books: one Portuguese and the other French.

Keywords: teaching languages, education for citizenship, teaching path, didactics

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de produire une réflexion (auto) critique sur mon parcours pédagogique qui a commencé en 1986. En considérant que la formation continue et tout au long de la vie sont des fondements de tout le travail entrepris par le professeur, j'ai profité de ce défi de postgraduation pour réfléchir sur mon travail auprès de groupes des élèves successifs et aussi pour me mettre à jour en fonction de perspectives théoriques et didactiques.

Après une retrospective sur les principales circonstances qui ont entouré mes vingt-cinq ans d'activité d'enseignante, je centre ma réflexion – recherche sur le thème de “l'éducation pour la citoyenneté”. Ainsi j'ai procédé à une brève approche diachronique du concept et, dans un ensuite, à l'analyse de quelques questions liées à la citoyenneté dans deux manuels scolaires: un de langue portugaise et l'autre de français.

Mots – clés: l'enseignement des langues, l'éducation pour la citoyenneté; parcours de l'enseignement, didactique

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para agradecer à minha orientadora Professora Doutora Ana Paula Coutinho Mendes e ao meu coorientador Professor Doutor José Domingues de Almeida pelo conhecimento, orientação, disponibilidade, ajuda e força que me facultaram desde o primeiro momento.

Ao António Paulo, meu marido, o grande impulsionador deste projeto, pelo incentivo e motivação que eu considereei imprescindíveis para a sua efetivação.

Aos meus filhos, aos meus pais, à minha restante família e aos meus amigos.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	3
ABSTRACT	4
RÉSUMÉ	5
AGRADECIMENTOS	6
LISTA DE ABREVIATURAS	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I –	
RETROSPETIVA DE UM PERCURSO DE DOCÊNCIA	14
CAPÍTULO II –	
A ESCOLA E A SOCIEDADE: A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA...	42
CAPÍTULO III –	
A CIDADANIA NO MANUAL ESCOLAR: análise de dois casos	52
CONCLUSÃO	66
BIBLIOGRAFIA	68

LISTA DE ABREVIATURAS

CECRL - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEF – Curso de Educação e Formação

CEL - Conhecimento Explícito da Língua

CIEP - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

FLE - Francês Língua Estrangeira

ILTE - Intercomprehension in Language Teacher Education

PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português

PNL - Plano Nacional de Leitura

PTE - Plano Tecnológico para a Educação

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Partindo da epígrafe referida no início desta tese-relatório, considero-me realmente alguém que procura a excelência na minha profissão, uma peregrina atrás de uma “luz” acolhedora que me aconchegue sem reservas, sem limites, sem constrangimentos num trabalho que ano a ano, dia a dia, hora a hora está a tornar-se cada vez mais desafiador e motivador. Tenho consciência de que esta minha postura perante o ensino e a aprendizagem será imprescindível no exemplo que transmitirei aos meus alunos, inculcando-lhes de certa forma os alicerces da sua formação e da sua cidadania. Pretendo mostrar-lhes que a luta constante por aquilo que queremos contribuir para a nossa realização pessoal. Uma vida sem lutas, sem objetivos, sem esforços e sem perseverança não terá nenhum sentido.

Além das vantagens administrativas e de uma eventual progressão na carreira que possa ocorrer após a obtenção do grau de mestre, acredito que um trabalho como este, - de reflexão e balanço de mais de 20 anos de docência e de pesquisa -, que aqui me proponho fazer, deve constituir também um módulo de componente formativa da minha profissão de docente. De facto, penso que o professor não pode ser apenas um reprodutor de conhecimentos, mas sim alguém que tem a competência de transformar o que sabe/aprende noutros contextos de ensino/aprendizagem e que, para tal, deve estar em constante formação e reflexão. O que distingue esta profissão de qualquer outra é a preocupação inerente ao professor de procurar estar sistematicamente (in)formado e a construir o seu conhecimento. O docente sabe que todos quantos dele dependem, beneficiarão com esta reciclagem cognitiva que deve constar sempre da sua agenda profissional. Nesse sentido, julgo que não deixa de ser pertinente aqui lembrar Albert Einstein quando advertia: “Jamais considere os seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora do reino do espírito, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual o seu trabalho pertencer”.¹

Com efeito, todo aquele que opta por desempenhar a função social de ensinar, não apenas determinados conhecimentos ou conteúdos programáticos (inscritos numa programação delineada e imposta pelo Ministério da Educação), mas também de

¹ Disponível em: <http://www.paralerepensar.com.br/albert_einstein.htm> Consultado em 17 janeiro de 2012.

”aprender a ser”, que é a base fundamental da educação do ser humano (Alarcão & Tavares, 2003: 39), tem também o dever cívico e moral de se preocupar com a atualização da sua formação e de possuir as técnicas indispensáveis para saber ensinar os seus alunos. Só com estes requisitos é que consegue despertar naqueles uma grande motivação para o conhecimento de novas realidades, fomentando-lhes o espírito crítico face aos temas abordados, já que se pretende que eles sejam os agentes autónomos da sua aprendizagem. O professor não pode descurar o facto de o aluno ser “a instância reguladora de todo o processo, o referente central em torno do qual o professor terá de organizar toda a sua ação como gestor do curriculum” (Roldão, 1999: 56).

Considero que os professores devem estar apetrechados com conhecimento e competências necessários ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Só inteirados de todos os trabalhos realizados nesta área é que conseguem repensar e consolidar estas novas experiências pedagógicas. A reflexão permanente empreendida pelo professor sobre o seu agir perante o aluno, a turma e os conteúdos a lecionar e a forma como incute aos aprendentes a tão desejada autonomia é imprescindível na realização pedagógica, pois é “uma forma de restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido” (Alarcão, 1996: 175).

Contudo para que haja um desempenho equilibrado na prática pedagógica do docente face aos conteúdos a transmitir e à receção destes por parte dos alunos, o professor deve seguir o conselho preconizado por Borg André quando refere: “Il y a des moments où l’enfant a besoin d’être sécurisé, rassuré où il doit refaire ses forces, avant des moments où c’est une plus grande liberté qu’il réclame. L’aide n’est pas la même, elle doit être modulée, régulée en fonction de l’apprenant, des étapes de la croissance, des moments de son évolution intellectuelle de sa vie personnelle” (André, 1989: 136).

Na sequência deste raciocínio importa não esquecer que “a aprendizagem não é qualquer coisa que acontece às pessoas é, sim, qualquer coisa que acontece pelas pessoas, dependendo delas também” (Figueira, 1994: 18).

Para além da mensagem que a epígrafe referida me transmite, a opção por uma afirmação de um notável dramaturgo do séc. XX prende-se ainda com o facto de encontrar vários pontos comuns entre a docência e o teatro, na medida em que ambos

pressupõem a transmissão de uma mensagem e também de emoções, de um modo de comunicação e de intervenção. Tal como os atores, os docentes utilizam a arte de representar ou interpretar, numa “sala-palco”, a vida e as questões que a envolvem, através de um conjunto de técnicas, estratégias, procedimentos, gestos e palavras e, por este motivo, associa o teatro à arte de ensinar e de aprender. Os agentes/atores aqui implicados (Professores e Alunos) devem transportar para o “palco” (sala de aula, e, num sentido mais lato, a Escola) todos os ensinamentos / questionamentos que estão ou estarão na base da sua (in)formação como cidadãos livres, conscientes e ativos numa sociedade plural e em permanente mutação, sôfrega de cidadãos mais competentes, mais versáteis e dinâmicos.

Neste sentido, a Escola funciona ou deve funcionar como o local ideal de interação, (uma micro-sociedade), proporcionando aos seus alunos a vivência de diferentes experiências que os ajudarão a modelar o seu desempenho futuro na sociedade. Por outras palavras, é esse o espaço, não único mas muitas vezes por excelência, por ser privilegiado pelos próprios encarregados de educação, que transformará os alunos em cidadãos mais conscientes, mais críticos e participativos em diferentes áreas e capazes de enfrentar e superar com proficiência todos os desafios que encontrarem.

Assim, a instituição escolar tem a obrigação e a responsabilidade de satisfazer, da mesma forma, todos os que a ela recorrem; tem nas suas mãos o poder de assegurar e consolidar a socialização. Daí surgir a denominação de “escola cidadã” na obra de Gadotti quando frisa que “A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá com o trabalho. A escola autônoma procura unir-se ao mundo exterior pelos espaços sociais do trabalho, das profissões, das múltiplas atividades humanas. Ela é um laboratório do mundo que a penetra”(1995: 57).

Numa perspetiva diacrónica, Gadotti mostra-nos os diferentes defensores de uma Escola Nova (centrada nos alunos) em oposição a uma escola tradicional (centrada no mestre) e todas as repercussões que a opção por uma e não por outra acarreta na sociedade vigente em questão. Faz, assim, a apologia de uma escola pública que elimine a exclusão social. Esta democratização do ensino público encontra a sua origem na Revolução Francesa, pois é ela que fornece as bases para a consolidação deste ensino alargado a todos, que vigorou ao longo do século XIX em toda a Europa. O ensino

passou, então, a fazer parte da vida de todas as pessoas independentemente da sua classe social. Nesta altura, ganha uma faceta nova: o ensino torna-se gratuito. Esta realidade é testemunhada nos relatórios de Talleyrand e de Condorcet, (Cf. Pagés, 1800:293 e Luzuriaga, 1959:41), que defendem uma educação que dê ao homem toda a liberdade e toda a igualdade.

A instrução das pessoas ganha uma posição preponderante. Estas são reconhecidas socialmente pela instrução que possuem. Estão delineadas as bases do projeto liberal da educação que tem como suporte a defesa da educação como meio de ascensão social e fonte de igualdade. Daí a importância do projeto de ensino nacional de Condorcet que preconizava uma formação que deveria continuar durante toda a vida, mesmo depois de os indivíduos deixarem a escola. Na mesma linha de uma conceção abrangente e integradora da escola, podemos atentar nas palavras de Américo Peres quando refere:

“(...) a escola não pode quedar-se na mera transmissão de conhecimentos (processo que se desenvolve, muitas vezes, de uma forma pouco instrutiva limitando-se a um ensino abstracto, mnemónico, verbalista e descontextualizado), mas deve assumir o seu papel socializador, educando desde e para os direitos humanos, isto é, preparar cidadãos e cidadãs conscientes e livres, comprometidos com a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática” (Peres, 1999: 124).

Após ter feito esta reflexão sobre as diferentes motivações subjacentes a esta tese-relatório e de ter evidenciado a minha conceção de “Professor” e de “Escola”, a prossecução do meu trabalho incidirá numa retrospectiva do meu percurso de docência, a par de uma sucinta abordagem sobre a maneira como me vejo (e me via há vinte cinco anos) no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, contemplarei um tema à partida tão amplo quanto abstrato, além de difícil (ainda que fundamental) concretização em termos pedagógicos, uma vez que se encontra diluído na própria vida do ser humano quando inserido numa sociedade: a Cidadania. Tendo em conta as características tão peculiares deste conceito e também a sua enorme importância para a vida dos indivíduos e da organização social, considerarei muito desafiante e motivador abordá-lo em termos curriculares.

A cidadania, por desempenhar um papel indiscutível em todos os setores da sociedade, faz com que se torne relevante averiguar de que forma os meios postos em ação no processo educativo promovem a sua consciencialização e prática já a nível

escolar. Importa assim refletir sobre o tipo de experiências sugeridas pelos programas curriculares e quais devem ser implementadas na escola no sentido de fomentar e fundamentar a formação integral da pessoa. É consensual a preocupação de todos os agentes educativos com a formação dos alunos para o exercício da cidadania. Assim, urge repensar nas diferentes propostas de atuação que facilitem a vertente formativa nos jovens. Quando a cidadania for interiorizada como “um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais” (Grilo, 2008: 9), acabará de ser dado um grande passo não apenas em termos de práticas pedagógicas como de desenvolvimento pessoal e social de todos os intervenientes no processo educativo e, simultaneamente, dos cidadãos.

CAPÍTULO I

RETROSPETIVA DE UM PERCURSO DE DOCÊNCIA

É na máxima “professor, se eu não aprendo como tu me ensinas, ensina-me da forma que eu aprenda”, que baseio toda a minha prática pedagógica, uma vez que sou apologista de uma pedagogia diferenciada, a qual deve estar sempre presente nas metodologias a desenvolver pelo professor no ato de ensino/aprendizagem. Assim verifico que a noção de “bom professor” está enraizada no facto de este conseguir gerir perfeitamente os seus conhecimentos teóricos e práticos e, ao transmiti-los aos seus alunos, conseguir que estes os assimilem como orientadores da sua aprendizagem, estimulando-os assim para novas descobertas, novos desafios. O objetivo é torná-los aprendentes ativos e críticos na construção do seu saber.

Em princípio, qualquer docente, mas muito em especial o professor de Línguas, seja professor de língua materna, seja professor de língua estrangeira, deve promover a abertura das suas aulas para a reflexão sobre problemas sociais, levando para a sala todo o tipo de questões que estejam a suscitar polémica na sociedade e sensibilizando os alunos para estas realidades. Isto porque a Língua é o sistema semiótico que mais absorve e mais interage na sociedade, sendo por conseguinte permeável às mudanças que nela ocorrem e promotora ainda, ela também e por excelência, de mudanças, na medida em que permite ao falante construir e rever as suas visões do mundo. (Cf. Santaella, 2005)

Só contactando diretamente com o mundo circundante, e compreendendo a realidade, numa interação constante entre os colegas e o professor, poderá o aluno formar a sua opinião e, posteriormente, tornar-se num cidadão informado, crítico e ativo, interferindo favoravelmente no seu meio. Esta ideia está assinalada nas palavras de Saul Neves de Jesus em *Estratégias para motivar os alunos*: “No passado, os alunos tinham que se adaptar aos métodos dos professores, mas atualmente o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos sendo flexível (...) e dando o exemplo (um líder não pode funcionar segundo o princípio ‘Faz o que eu digo e não o que eu faço’”) (Jesus, 2008: 22).

Nas últimas décadas do século XX e já no século XXI, muitos trabalhos de investigadores, didatas e linguistas sugerem o abandono dos métodos tradicionais (unilaterais, normativos, mnemónicos, repetitivos) em que o professor surgia como agente do ensino/aprendizagem e o aluno como um recetor que se limitava a decodificar a mensagem recebida, e isso em prol de um processo de ensino/aprendizagem mais dinâmico. Como defende o movimento de renovação do ensino da primeira metade do século XX: Escola Nova (também designado por Escola Ativa ou Escola Progressiva), em que o aluno aparece como um recetor ativo, que concorda, discorda, propõe numa interação salutar e construtiva essencial à sua formação integral. Neste contexto, o docente deve fomentar o método heurístico no aluno, o que implica que ele próprio tenha de estar devidamente preparado para responder às diferentes solicitações dos seus aprendentes.

Revejo-me nas potencialidades desta perspetiva e mutação pedagógicas (*learn to learn* – aprender a aprender), embora defenda que o ideal será a conjugação, em momentos específicos do processo de ensino/aprendizagem, dos dois métodos e respetivos posicionamentos quer do professor, quer dos estudantes. É no mínimo simplista, - e eu, como docente, testemunho essa realidade -, pensar que na escola atual o ensino/aprendizagem está mais facilitado para o professor, devido a ter acesso à informação que pretende através da *internet* no espaço sala de aula. Ora, é preciso ter em conta que o professor, para além de dominar os conteúdos relativos à disciplina que leciona, está mais exposto em relação à sua formação, podendo esta ser posta em causa mediante questões consideradas pertinentes para os alunos e que fogem à especificidade da área ensinada pelo docente. Não tenho dúvida de que a tecnologia deve aparecer como uma ferramenta auxiliadora no ato do ensino/aprendizagem tanto para o professor como para o aluno. Desta forma, ela propicia muito mais autonomia na aprendizagem do discente, tornando-o mais ativo neste processo, e quiçá, levando-o a rentabilizar melhor o seu tempo. A consulta de informação utilizando a *internet* é hoje em dia muito facilitada. O professor também beneficiará com as potencialidades desta ferramenta, pois terá a possibilidade de diversificar mais as suas estratégias a implementar na sala de aula.

Contudo, e apesar do excesso de informação veiculada pelos *média* e da atração que exercem junto dos jovens, uma vez que apregoam as últimas novidades surgidas dos diferentes setores da sociedade, defendo que o professor continua a ser o mediador

ideal, aquele que filtra toda a informação disponível, oriunda de diferentes fontes, muitas vezes de proveniência duvidosa e desorganizada; aquele que consegue organizá-la e disponibilizá-la aos alunos num ambiente interativo que se deseja na escola. Para apoiar esta ideia, cito Michel Minder (1986: 11): “Nesta perspectiva, o educador será cada vez mais chamado a deixar o seu papel de transmissor de conhecimentos para se tornar num ‘engenheiro de educação’, isto é, no que organiza as contingências da aprendizagem, no que orienta e controla a modificação do comportamento”.

O docente tem portanto a capacidade de transformar toda a informação que chega, junto do aprendente, em formação.

Assim sendo, partilho incondicionalmente a ideia defendida por Olga Pombo, quando refere:

Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareza comunicativa que é o espaço de aula, a poliformia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino. (1999, apud Nóvoa, 2007: 2)

Este aspeto que caracterizo por “humanização do ensino” nunca deveria estar desfasado de qualquer prática pedagógica. O objetivo de todo o professor é motivar os seus alunos e só ele o consegue, se ele próprio estiver motivado no seu trabalho, dando o exemplo. A empatia que provoca no aprendente é decisiva na relação pedagógica a fomentar. O professor, além de se preocupar com o cumprimento do programa, tem também a obrigação de direccionar o seu enfoque para o aluno e para a gestão equilibrada da sala de aula. Com o intuito de imprimir uma pedagogia/educação efetiva, o docente deve aproximar-se dos seus discentes, conhecer bem os seus interesses (razão por que defendo convictamente a promoção do diálogo e comunicação regulares entre a família do aluno e a escola) para conseguir influenciá-los e motivá-los para o processo do ensino aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, parece-me necessário enfatizar algumas qualidades humanas que não podem ser separadas do perfil do professor. Refiro-me, por exemplo, à simpatia, ao sentido de humor e ao bom senso, enquanto capacidade de discernimento e de adequação de atitudes perante as diferentes situações. Quando os alunos verificam

que o professor é portador destas qualidades, a empatia para com ele é otimizada facilitando o processo pedagógico. Por isso, para além da competência técnica inerente à minha profissão de docente, o humor e o bom senso são duas características que me definem como professora. Tenho-as demonstrado ao longo destes anos e considero-as indispensáveis no cenário educacional. O aluno tem que sentir que o professor é cúmplice no seu percurso escolar e que o sucesso de um acarreta o êxito do outro. Têm que compreender que a realidade da sua existência como aluno só fará sentido se tiverem do outro lado alguém que aja como professor. Só na certeza desta realidade é que o aluno fica mais motivado e sente mais prazer na aprendizagem.

Saul Neves de Jesus, faz o seguinte comentário: "Embora os professores tenham perdido poder nos últimos anos, dificultando a utilização de alguns fatores de influência sobre os alunos que no passado resultavam, continuam a possuir um instrumento fundamental para conseguirem criar laços de identificação com os alunos influenciando-os: a linguagem utilizada na relação pedagógica, quer verbal, quer não verbal" (Jesus, 2008: 22). E ainda refere a este propósito: "O sucesso dos professores junto dos alunos passa muito pelo reconhecimento de certas qualidades pessoais e relacionais no primeiro que os últimos apreciam." (*idem*: 22)

Retomando a minha experiência pessoal, iniciei a minha prática pedagógica na década de 80, concretamente no ano letivo de 1986/87, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Francesa ao 2º e ao 3º ciclos, no ensino particular (Externato Marista do Porto). Entre 1992 e 1993 acumulei o meu trabalho como docente numa escola profissional, lecionando a disciplina de Português aos 10º e 12º anos. Atualmente, e desde 2009, estou a lecionar a disciplina de Português ao ensino secundário, embora continue igualmente a trabalhar no ensino básico. Desde o ano letivo de 2010/11, tenho vindo a acumular as minhas funções de docente no ensino público. Ao longo destes anos, cumpro sempre de forma empenhada e profissional o serviço que me foi atribuído. Organizei de forma cuidada e metódica as atividades letivas. Nunca descurei que, subjacentes a qualquer prática pedagógica, deviam estar contemplados o programa da disciplina em causa e as finalidades do ensino em questão, as quais nos remetem para a "formação pessoal, nas suas vertentes individual e social"; para a "aquisição de saberes – capacidades fundamentais" e para a "habilitação para o exercício da cidadania responsável" (Figueiredo, 2005:14).

Realizei o meu trabalho procurando efetuar uma correta preparação das aulas, tentando ajustar as estratégias ao ambiente sociocultural e às dificuldades demonstradas pelos alunos. Tenho consciência de que o professor, para ter sucesso no ensino que incute aos seus aprendentes, deve fazer um reajustamento das metodologias e estratégias a adotar na leção dos conteúdos ao perfil das suas turmas. Esta atuação pedagógica deve ser feita mediante o seu “saber fazer” com o seu “saber ser”, com as suas experiências e conhecimentos (Alarcão e Tavares, 2003: 39). Deve adequar aquilo que quer transmitir à realidade específica de cada aluno. Revejo-me por conseguinte numa “tecnologia humanista da educação” (Minder, 1986) que está consciente dos seus limites e que procura um aperfeiçoamento constante. Desta forma, - e partindo do pressuposto de que “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999: 21) -, tenho-me permitido (e esforçado por) realizar este desiderato: “assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico”(idem: 29). Além do mais, não nos podemos esquecer que “Aprender não acontece espontaneamente, e muito menos isoladamente. Ensinar – a profissão de todos nós – é antes de mais fazer alguém aprender” (idem: 28).

Os jovens de que sou professora manifestam, e mostram por vezes elevado sentido crítico, atitude que fomento nas aulas, mostram-se, em algumas situações, muito intrigados (questionando-se e questionando-me) perante a importância e relevância que certos conteúdos a estudar têm, mas que, à primeira vista, lhes parecem estar descontextualizados da realidade. Face a estas interpretações, a minha função, como professora, é mostrar-lhes que todas as aprendizagens que lhe são proporcionadas nesta fase da sua vida acabarão por lhes ser profícuas, na medida em que são instrumentos de análise e de potencial transformação do mundo que os cerca, reafirmando a ideia de que:

não se espera mais da escola que, como em épocas passadas, passe o saber disponível – hoje vastíssimo e acessível por tantos outros meios; mas continua a ser da escola que se espera que proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional (idem: 25).

A experiência foi-me mostrando que o professor deve possuir uma atitude eclética na sua atuação pedagógica, facilitando a aprendizagem aos seus alunos, para que estes se sintam envolvidos no seu percurso pedagógico e para que o encarem como parte

integrante da dinâmica social. Com efeito, a escola não é uma instituição à parte da sociedade: ela é a própria sociedade. Embora defensora da flexibilidade do currículo, associada a uma pedagogia diferenciada, também compreendo que o docente não poderá nem relativizar os saberes, nem prescindir os objetivos (Cf. De Landsheere, 1971) nem contribuir para um caos formativo, como bem alerta Isabel Alarcão, no prefácio que escreveu para *Os Professores e a Gestão do Currículo* (Roldão, 1999: 9).

Outro aspeto que não posso dissociar de qualquer prática pedagógica a implementar é que esta deve ser precedida de objetivos, pois a constatação do cumprimento ou não destes é que dita se a consecução dos nossos propósitos no processo de ensino/aprendizagem foi concretizada.

No entanto, no contexto de sala de aula, por vezes, nem tudo corre da forma como planeamos. Quando lecionei numa turma do CEF – Curso de Educação e Formação, deparei-me com um público discente muito desmotivado para o estudo, isto é, em geral para tudo que fosse tarefas escolares. Reconhecia que alguns dos objetivos dos CEF eram a prevenção do abandono escolar, o insucesso escolar repetido, problema de integração na comunidade escolar, risco de marginalização, entre outros. Os elementos desta turma, oriundos de estratos sociais desfavorecidos, revelavam diferentes problemas, tais como de saúde, de integração e de falta de educação pré-escolar. Pouco tempo depois do início do ano letivo, senti-me obrigada a repensar todas as estratégias e todos os métodos (que eu implementava com os outros alunos de quem era também docente), de modo a conseguir mais sucesso perante as situações de desinteresse reinantes naquela turma tão *sui generis*.

Havia um programa curricular para cumprir e, como tal, eu teria de o lecionar. Sabia, à partida, que esta tarefa seria de concretização difícil, mas eu não podia cruzar os braços perante tal realidade. Tinha de os motivar, tinha que lhes mostrar que o meu papel era apenas ajudá-los a adquirir mais conhecimentos, que lhes seriam indispensáveis no seu futuro. Tinha que recorrer a metodologias e estratégias diversificadas. Comecei a valorizar a prática da oralidade, incentivando-os a relatar as suas vivências, os seus receios e as suas expectativas para o futuro porque, sendo a oralidade inata, implica logo instrução intuitiva e implícita. A este propósito da aprendizagem informal da linguagem oral, Graça Pinto refere: “Sou da opinião que a aprendizagem do oral, começando pela informal, cobre efetivamente uma vasta gama de

modos de agir que incutem sem dúvida na criança um saber viver a linguagem a todos os títulos desejável” (2005: 349). Assim sendo “Devem, portanto, encorajar-se os exercícios de interação e evitar-se o silêncio e a passividade” (*idem*: 357).

No espaço de interação referido acima, aproveitava a oportunidade para, baseada em factos verídicos, lhes incutir determinados procedimentos e lhes fazer compreender que se não estudassem, encontrariam mais desvantagens do que vantagens. Sabia que uma das principais motivações destes alunos era estarem à frente de um computador pois muitos deles não o possuíam em casa. Então, sempre que possível, participavam na escolha dos conteúdos e das tarefas escolares as quais já eram do seu conhecimento, e deixava-os pesquisar na internet, utilizando desta forma o computador para a elaboração dos trabalhos acordados. Tinha consciência de que, quando implementava esta estratégia, tinha os alunos motivados, defronte do monitor do computador, a pesquisar, a escrever e a criarem conteúdos multimédia.

Este envolvimento fazia com que os alunos dominassem mais depressa os conteúdos a serem estudados e aqueles que fossem mais rápidos na execução das tarefas, apoiariam os outros colegas com mais dificuldades, pois “Há alunos para quem a explicação de um colega é uma ajuda muito útil; outros estruturam melhor os seus conhecimentos pelo facto de terem de os explicar a um colega” (Duarte, 1998: 87). Proporcionei-lhes ainda algumas visitas de estudo, nomeadamente idas ao teatro, onde puderam apreciar o trabalho de encenação e de dramaturgia a partir de obras que faziam parte do currículo da disciplina de português. Permitia-lhes assim contactar com as obras a estudar de uma forma diferente, levando-os, posteriormente, a preencher fichas de leitura orientadas a partir do que haviam presenciado. Nesse caso, os testes escritos eram apenas um dos instrumentos de avaliação com um peso similar a outros também utilizados tais como: relatórios, portefolios, apresentações orais, questionários e entrevistas e registos de observação de aulas. Proporcionei-lhes vários momentos de avaliação formativa, incentivando-os no seu percurso de aprendizagem, motivando-os assim para a aprendizagem de outras matérias. Pedia-lhes sempre que fizessem uma espécie de autorregulação das matérias lecionadas e uma autoavaliação do seu percurso escolar, através do preenchimento de fichas que contemplassem este propósito.

Outra estratégia implementada por mim junto destes alunos, foi o visionamento de diferentes filmes baseados em obras e que eu sabia que eles iriam apreciar. Em seguida,

pedia-lhes sempre que fizessem um comentário e, desta forma, aplicava a prática da receção crítica. A escuta ativa também foi posta em prática aquando da audição, por exemplo, de uma notícia na medida em que eles tinham que transcrevê-la, sintetizá-la e comentá-la. Assim potenciava-lhes o espírito crítico. Estas estratégias, embora fossem implementadas por mim, noutros contextos escolares, com esta turma do CEF eram utilizadas mais assiduamente. O meu objetivo era contribuir para o desenvolvimento pessoal e social destes alunos. Era ensinar-lhes, dentro daquele espaço, a postura que deveriam apresentar nos diferentes setores da sociedade. Aproveitava um ou outro momento de indisciplina para lhes incutir a necessidade de apresentarem um comportamento ajustado a cada situação.

Em suma, senti-me obrigada a implementar outras estratégias, sugeridas por Saul Neves em relação à conduta dos alunos que nunca tinham sido testadas por mim, dado que no ensino particular nunca lidei com situações de indisciplina e, à partida, a motivação para a aprendizagem por parte dos alunos é geralmente maior. Claro que o diálogo com os alunos foi o primeiro passo a pôr em prática. Então, numa interação franca, propus-lhes que me indicassem quais, na opinião deles, seriam os comportamentos indesejáveis numa sala de aula e que medidas sugeriam para sua irradicação. Deste modo, as alterações no meu plano de atuação também foram discutidas com os alunos, no sentido de eles se aperceberem e se comprometerem a ter outra atitude nas aulas, e reconheço que essa responsabilização por parte dos alunos surtiu efeito. A este respeito, no âmbito de um projeto de investigação do qual foram coordenadores, Jesus e Xavier já tinham dado conta de que “o diálogo com os alunos sobre estratégias para gerir a indisciplina destes últimos pode ser factor de desenvolvimento, de aprendizagem e de aperfeiçoamento profissional” (1997).

Quando agora faço uma retrospectiva do meu percurso como docente, apercebo-me de que, no início da minha carreira, não imprimia muita funcionalidade aos conteúdos programáticos que me propunha ensinar. Estava muito centrada nas planificações e nos planos das aulas sem verdadeiramente ter consciência de questionar o “como”, o “porquê” e o “para quê”. Com o desenrolar dos anos, fui adquirindo mais autonomia, comecei a dominar melhor os conhecimentos a ensinar e fui implementando estratégias de interação total com os alunos. Comecei a dar muita importância à oralidade no processo de ensino/aprendizagem, promovendo a técnica do debate e tornando a aula o espaço ideal para estimular o espírito crítico nos alunos, porquanto considero que o oral

e a escrita devem ser trabalhados em simultâneo. A esse propósito, atente-se em novamente no exposto por Graça Pinto quando afirma que “teremos que ver nelas uma continuidade e pensar que quanto mais investirmos na fala (...) tanto menos penoso e mais facilitado se revelará o encontro com a escrita” (2005: 363).

Desta forma, o meu trajeto profissional assemelha-se àquele que é apontado por Huberman (1992) quando se refere à carreira docente e identificando o “ciclo da vida dos professores”. Verifica-se assim a existência de duas fases: a de “sobrevivência” e “descoberta” em que o docente se depara com o “novo” e com a “exploração” de possibilidades de ação, até atingir paulatinamente a fase de “estabilização” em que se dá conta do seu verdadeiro papel de educador. Este autor acrescenta ainda que este ciclo não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar de cada professor. As novas tecnologias, ferramentas importantes na prática pedagógica, também têm fomentado esta abertura à realidade e à sociedade. Através delas, os alunos são alvo de uma gama enorme de atividades colaborativas que lhes promovem o conhecimento. A existência de diferentes caminhos alternativos, face à informação pretendida, bem como o fácil acesso a essa mesma informação, são fatores muito importantes que nada têm a ver com o ensino preconizado há vinte e cinco anos atrás.

Para responder a esta transformação do ensino, tive de me atualizar fazendo diferentes ações de formação nas tecnologias informáticas (TICs) que me tornaram proficiente na implementação das mesmas na minha prática pedagógica. Estas ações, para além de me darem uma formação prática, também me incutiram a necessidade de, em todo o momento, possuir uma capacidade de interpretar criticamente a sua utilização. E é este ensinamento que me foi proporcionado que, de uma forma direta ou indireta, pretendo incutir nos meus alunos. Com o intuito de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e de atualização do meu conhecimento profissional, tenho-me inscrito igualmente noutras ações de formação pertinentes na minha área de ensino².

Uma relação pedagógica salutar não se deve cingir a uma relação unicamente intelectual e afetiva entre os agentes do processo do ensino/aprendizagem. Deve antes contar sempre com o diálogo e com o que dele advém: a negociação. De facto apliquei, sem que na altura o tivesse já lido, o que preconiza Perrenoud, “Quanto mais aceitarmos

² Vd. Elementos constantes no meu CV.

negociar o nível de exigência, a estruturação da situação didática, a diferenciação das tarefas, o ritmo do trabalho, maiores são as possibilidades de interessarmos aqueles alunos que oscilam entre a adesão e a oposição, a implicação e a indiferença” (1995: 194s). Todas estas estratégias, que visam responsabilizar os alunos no processo de ensino/aprendizagem, fazem com que haja desenvolvimento, aprendizagem e aperfeiçoamento profissional. Estas estratégias foram já teorizadas e avançadas por Jesus e Xavier (1997) e propostas por Carita e Fernandes (1997).

Subjacentes à escolha das estratégias, estão os métodos a implementar a fim de estimular o seu uso na relação pedagógica. Eu, enquanto professora, para tornar viáveis as estratégias que quero incrementar e para assegurar a consecução dos meus objetivos, devo refletir sobre o método que vou utilizar. Contudo, sei que (perante a diversidade de métodos que existem, e sem que de nenhum, isoladamente, se possa dizer que é o perfeito) me cabe selecionar aquele ou aqueles que considerar pertinentes para a execução dos conteúdos que pretendo trabalhar. O método deve estar de acordo com o contexto escolar e é o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da atividade curricular a desenvolver.

Na minha prática educativa, por vezes, admito que recorro a uma orientação racionalista ou tradicional em que o professor é o transmissor dos conhecimentos. Preconizo, portanto, uma pedagogia de conteúdos (*cf.* Figueira, 2001: 233 e 239-256). Outras vezes, empreendo uma orientação positivista, comportamental, baseada numa pedagogia por objetivos, na operacionalidade e no empirismo. Aqui o processo ensino-aprendizagem está centrado no indivíduo, na aprendizagem individual (*cf.* Idem: 233 e 257-283). A abordagem construtivista ou fenomenológica, que entende o processo pedagógico enquanto pedagogia dos processos, centrada nos interesses e necessidades da turma, em que a base reside no aprender a construir, construir para aprender e aprender a aprender, é muitas vezes utilizada por mim, quando o processamento dos conhecimentos assim o justifica (*cf. idem:* 233 e 284-322).

Estes métodos devem estar de acordo com a disciplina e com os objetivos a concretizar na ótica do professor; o que vem ilustrar a resiliência de abordagens mais «tradicionais» e sua coexistência com metodologias mais «inovadoras». Desta forma, durante a leção e fomentando uma atitude eclética, ponho em prática todas estas metodologias. Embora considere mais estimulante o último referido, pois, os alunos, ao

interagirem com o docente e com os seus pares, conseguem construir o processo de aprendizagem. Tornam-se mais ativos e motivados. São métodos mais participativos que abrangem diferentes níveis de competências: saber (conhecimentos cognitivos), saber-fazer (observações, consultas, métodos de estudo...) e saber-ser (respeito pelo património, defesa do ambiente, manifestações de solidariedade, etc.)³. Procuro que os métodos utilizados se adequem sempre aos diferentes tipos de aulas que vou lecionando. Por vezes, opto por aulas mais expositivas em que apresento os novos conteúdos aos alunos, mas estou sempre atenta à receção da minha comunicação por parte dos aprendentes. Para melhor os consolidar, utilizo recursos audiovisuais, o retroprojetor, a videocassete/DVD, os CDs, os discos amovíveis e a internet. Em suma, todos estes métodos poderiam ser catalogados como diretivos (mais de acordo com a transmissão de conhecimentos) ou como não diretivos (centrados mais na aprendizagem dos discentes).

É para mim cada vez mais evidente que o sucesso de qualquer prática pedagógica reside na gestão correta dos métodos a implementar, que devem estar de acordo com os objetivos que lhe estão subjacentes.

Em jeito de conclusão e, no seguimento do que já fora dito anteriormente (antes de começar a calendarizar as diferentes reformas por que passei), considero pertinente, reiterar mais uma vez, a minha postura em relação ao ensino. Na minha prática docente, parti sempre do princípio de que as atividades de ensino e aprendizagem devem centrar-se mais em projetos que levem o aluno a saber aplicar a sua língua (meio de comunicação e de ação) em diferentes situações e de acordo com os seus objetivos⁴. Desta forma, fomento a autonomia no aluno, incentivando “o aprender a aprender” ao longo da vida que é um dos objetivos que o aluno deve atingir no ensino secundário e que pressupõe a “preparação para a vida adulta”.

O “aprender a aprender” é o lema que subjaz às posições pedagógicas mais recentes e que colocam enfoque na autonomia a ser dada ao aluno no decurso da sua aprendizagem. Só aprendendo por si mesmo, só exercitando as suas competências, só autorregulando as suas aprendizagens, poderá o aluno ter a perceção de se a sua aprendizagem foi interiorizada e consolidada. Assim, o discente envolve-se mais no seu

³ Vd. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

⁴ Cf. Perspetiva Acional a abordar posteriormente neste trabalho.

processo de aprendizagem, tornando o seu aproveitamento mais profícuo. Para que este objetivo seja atingido, o professor deve propor ao aluno tarefas complexas e desafiantes para que este mobilize todos os seus conhecimentos. As atividades sugeridas devem, portanto, estimular o gosto pelo conhecimento e pelo aprender. Embora o professor deva ajudar o aluno no esforço metacognitivo, este último, nas palavras de Doly, deve esforçar-se pois “pour apprendre, il faut apprendre comment faire pour apprendre, (...) il ne suffit pas de faire et de savoir, mais (...) il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire” mas “cela s’apprend avec l’aide systématique et éclairée d’un médiateur expert” (Doly, 1997: 19).

Corroboro igualmente a opinião de todos quantos consideram que a escola deve ajudar os alunos a pensar e a estudar, tais como Piaget, Vigotsy e Ausubel que advogam a aprendizagem construtivista. A escola, em geral, e os professores, de modo particular, devem proporcionar aos alunos os meios para o êxito na sua aprendizagem. De facto, o aluno deve implementar a sua criatividade em vez da simples memorização de factos e teorias. Ele deve ser estimulado a desenvolver a sua aprendizagem noutras áreas para conseguir ultrapassar as quatro paredes da escola, transferindo-se de certa forma para a vida social. Os seus conhecimentos prévios devem ser sempre ativados nas novas aprendizagens.

Para fomentar este ensino/aprendizagem, o professor tem que deixar o seu papel autoritário e detentor da palavra e passar a ser um mediador e facilitador entre o seu conhecimento e a forma como este vai ser processado pelo aluno. Deverá, por isso, criar situações de plena interação com os alunos; deverá fomentar o espírito crítico através de diferentes perguntas sobre temas atuais e diversificados, e levar o aluno a fazer uma autorregulação das suas aprendizagens. Desta forma, o aprendente sente-se corresponsável pelo seu aproveitamento. A sua capacidade de iniciativa e o seu envolvimento na aprendizagem devem ser valorizados para que as suas aprendizagens sejam mais bem compreendidas e mais consolidadas. Assim este tornar-se-á mais autónomo na busca do seu “saber através do saber fazer” facilitando a assunção do exercício de cidadania tal como o entendemos.

Enquanto ser social, o aprendente tem de ser ensinado a agir como tal e, para isso, o conhecimento, desde logo da sua língua primeira, deve ser apreendido intrínseca e extrinsecamente, uma vez que é através dela que o ser humano se consegue realizar

integralmente. É através do seu código linguístico de referência que a pessoa se consegue exprimir, é ela que “dá forma a tudo que somos, pensamos e sentimos”. Deste modo, “esta é a tarefa essencial do ensino de uma língua, mas de uma língua que sirva a vida e não a afaste da vida que ela é” (Figueiredo, 2010: 165s).

Assim sendo, ao longo do meu trajeto profissional, trabalhei de acordo com as reformas escolares que foram sendo implementadas e que passo a referir de forma sucinta. Estas começaram com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, em 1986, que estabelece o quadro de referência da reforma do Sistema Educativo; o Decreto-Lei número 286-89, de 29 de agosto estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico e secundário a partir do ano letivo de 1989-90. A Língua Portuguesa adquire funções que ultrapassam o seu âmbito estrito, projetando-se noutros espaços curriculares. Aparece, portanto, com função transdisciplinar.

Em 1996, são publicadas *As Orientações de Gestão de Programas* (DES, 1996) da disciplina de Português A e de Português B (10º, 11º e 12º anos), para os alunos que ingressaram no 10º ano em 1996/97. Este documento tem um carácter flexível no que respeita à sua operacionalização pelo professor e visa proporcionar um ensino igualitário a todos os alunos que se apresentem a exame.

Em 2001 é publicado, pelo Ministério da Educação, o CNEB - *Currículo Nacional do Ensino Básico* (DEB, 2001) em que aparecem as competências essenciais (Competências gerais e específicas). Com este documento, são estabelecidas metas a atingir no fim da educação básica. Em relação às competências específicas, a disciplina de Língua Portuguesa é organizada em função de cinco competências: compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua, ao contrário dos programas de 1991, que apresentavam a organização em função de três domínios (Ouvir/ Falar, Ler e Escrever).

Importa também referir que o CNEB (com o intuito de a gestão do programa não se tornar aleatória nem subjetiva) define metas de desenvolvimento por ciclo para cada uma das competências específicas e não, como acontecia anteriormente, por ano de escolaridade. Surge assim o princípio da progressão que se torna essencial na consolidação do idioma a estudar. Desta forma, os programas são constituídos em função de uma matriz comum aos três ciclos; o que traduz uma evolução constante, surgindo assim o princípio da anualidade. O currículo é visto como um “*continuum* em

que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza.” (PPEB 2009: 9s). O conceito de “Língua Materna” surge associado ao Português/ Língua Portuguesa que está na base da nossa formação, isto é, está ligado “à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos” (*ibidem*).

No ano letivo de 2006/2007, tem início o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), destinado a aprofundar a formação de professores de Português designadamente os do primeiro ciclo. Desde 2007, está em desenvolvimento (sob a responsabilidade do Ministério da Educação) um Plano Nacional de Leitura (PNL), iniciativa do Governo, sob a responsabilidade do Ministério de Educação, em conjugação com o Ministério da Cultura e com o gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares e assume como “objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”⁵.

Há que referir também a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (CIEP-2007) que se realizou em Lisboa nos dias 7, 8 e 9 de Maio de 2007 e teve como propósito “refletir, de forma alargada, pluridisciplinar e transversal, sobre os grandes problemas que hoje se colocam ao ensino do Português e à sua aprendizagem em contexto escolar”, tendo presente “o deficiente domínio da Língua que é evidenciado pelos nossos estudantes, tanto em exames nacionais como em estudos internacionais”⁶.

Em 2008, é publicado o *Dicionário Terminológico*⁷, documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do Conhecimento Explícito da Língua (CEL).

Em 2012, o Despacho nº 17168/2011 determina a revogação do documento *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*.

Toda esta evolução nos programas da Língua Portuguesa vai deixando para trás aspetos que já não fazem parte dos programas atuais, tais como: uma pedagogia mais centrada no manual, mais mecanicista, a apologia do “magister dixit”, recetividade passiva por parte dos alunos, sem contestações, programas estruturados sem o princípio de continuidade, ensino centrado na memorização, a utilização apenas de material

⁵ Disponível em: <<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>>, consultado em 12 de abril de 2012

⁶ Disponível em: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article268&debut_5ultimasOEI=5, consultado em 12 de abril de 2012

⁷ Disponível em: <<http://dt.dgidec.min-edu.pt/index.php?id=n1>>, consultado em 12 de abril de 2012

escolar e o afastamento da escola em relação à sociedade; isto é uma metodologia de ensino claramente tradicional.

Em comparação com a segunda metade da década de 80, especificamente ao ano letivo de 1986/1987, ano em que iniciei o meu trabalho como docente, verifico que, atualmente, o professor tem acesso a um conjunto de ferramentas e de conceitos facultados pelas tecnologias de informação e comunicação associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos eletrónicos e à disseminação da internet e das comunicações em rede, anteriormente inexistente. Perante este cenário, o professor e a instituição educativa não podem ficar indiferentes a uma era digital, que está a revolucionar o ensino / aprendizagem. Por outras palavras, a generalização e mesmo globalização da comunicação digital implica uma transformação do sistema educativo. As escolas tiveram de ser adaptadas a esta evolução e os professores tiveram de fazer sucessivas formações e sucessivas reciclagens do seu conhecimento.

No ano letivo de 2006/2007 com a homologação do *Plano Tecnológico para a Educação* (PTE, 2007), os espaços escolares foram transformados em locais de interação e de partilha de informações. A partir deste momento, os jovens e os professores estão numa permanente comunicação global; o que faz repensar todas as políticas educativas implementadas até ao momento, passando por alterações nos planos curriculares e pela criação de novos projetos que transportam a escola e todo o trabalho nela desenvolvida com os alunos para esta sociedade tão inovadora que exige cidadãos capazes de dar resposta a todo e qualquer desafio. Estes avanços nem sempre se revelam universais.

No meu caso, nunca tive a oportunidade de utilizar um quadro interativo, embora tivesse assistido a uma formação sobre o mesmo. Considero esta ferramenta de trabalho importante, uma vez que contém múltiplas funcionalidades que podem ser ativadas a qualquer momento, adicionando uma grande flexibilidade à forma como os conhecimentos são transmitidos. Contudo, ainda que de uma forma não tão prática nem flexível, tenho obtido resultados satisfatórios utilizando um projetor ligado a um computador em conjunto com um quadro convencional. Desta forma, consigo fazer apresentações multimédia (vídeo, áudio, imagens, textos, entre outros) exercitando a interação tão pretendida com os alunos. Sempre que se coloca alguma dúvida ou especial interesse por determinado conteúdo, a apresentação é suspensa e passo à sua

explicação e/ou desenvolvimento quer oralmente quer utilizando o quadro convencional.

Além disso, os programas exigem a presença efetiva dos textos literários no uso da Língua. Os alunos passaram a contactar e a trabalhar com obras integrais e não apenas com parcelas das mesmas, como acontecia anteriormente. Passou a haver a necessidade de explicitar todo o conhecimento do funcionamento da Língua que os alunos possuíam de forma implícita. A antiga denominação de “gramática”, apanágio dos programas anteriores, com uma função prescritiva, tem agora o objetivo de levar o aprendente a refletir sobre o funcionamento da Língua, sobre a diversidade dos seus usos. O aluno formula hipóteses e verifica-as, construindo e reconstruindo a Língua. A sua competência gramatical vai-se adquirindo na prática da escrita, na leitura e nesta reflexão sobre o funcionamento da Língua. As regras gramaticais são agora consideradas como reflexo da Língua; fala-se de categorias gramaticais, de classes de palavras e de funções sintáticas.

Este procedimento não deixa de merecer hoje críticas por parte de alguns teóricos preocupados com o insucesso do ensino, como se depreende das afirmações de Nuno Crato: “Os bons professores sabem há muito que o ensino estruturado é importante, que não se pode esquecer a motivação dos alunos nem a pressão para o estudo, que a tabuada e a mecanização das operações são necessárias, que a ortografia não deve ser desleixada e que a compreensão dos bons textos literários é crucial. Os bons professores sabem há muito o que os teóricos da pedagogia romântica querem que eles esqueçam.” (*apud* Savater *et al.*, 2010: 75).

Na gramática tradicional, os exemplos sobre os quais se trabalhava eram retirados de textos clássicos que se encontravam por vezes desfasados da sociedade. Já com o novo programa de Português, a competência da escrita é perspectivada do ponto de vista processual, isto é, uma intervenção sistemática no aperfeiçoamento da escrita, a par do que tem vindo a acontecer em relação à competência da leitura, através da implementação do Plano Nacional de Leitura. A escrita é uma atividade complexa e o aluno deve ser incentivado a escrever em oficina de escrita, em portfólio e em diferentes projetos de escrita. Este trabalho tem de ser realizado na escola, uma vez que compete a esta promover e desenvolver a competência da escrita. O aluno tem de se aperceber das operações cognitivas da escrita, nomeadamente: a planificação (selecionar e organizar a

informação, pré-escrita), textualização (redação do texto propriamente dita) e revisão (avaliação do que está escrito em relação à forma e ao conteúdo e, quando necessário, reformular) para posteriormente redigir seu trabalho. O professor deve apoiar o aluno nestas três operações, promovendo e dinamizando diferentes atividades de escrita. Durante este processo, o docente deve promover um ambiente que favoreça a superação das dificuldades. Os progressos dos alunos devem ser valorizados e os seus trabalhos devem ser divulgados. A produção escrita pode ser feita de forma individual ou de forma colaborativa, proporcionando-lhes atividades entre pares ou mesmo em cooperação com toda a turma. Nas aulas, tento sempre orientar os alunos nestas três etapas referidas, acompanhando de perto todo este processo cognitivo. Desta forma, contribuo para a fomentação da autonomia do aluno, - aspeto privilegiado neste novo paradigma de ensino, em que se parte do pressuposto de que um professor autónomo gera um aluno autónomo. Tal “significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos, produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança” (Vieira *et al.*, 2006: 18).

Porém, para que todo este processo de ensino-aprendizagem tenha sucesso, importa não esquecer que é “definindo objetivos, debruçando-se sobre conteúdos significativos e motivadores, recorrendo a atividades problematizadoras e desafiadoras, que provoquem conflito / ação intelectual, formulando hipóteses, envolvendo-se no seu próprio processo avaliativo, no qual, precisamente, o processo é tão ou mais importante quanto o produto da aprendizagem, decidindo e comprometendo-se, o aluno está, inequivocamente, no caminho da autonomia” (Bizarro, 2006: 46).

Este novo programa de português em vigor confere igualmente um papel preponderante à competência da leitura. Prevê a leitura sistemática de diversas tipologias textuais. Espera-se que o aluno leia fluentemente e consiga compreender e descodificar o conteúdo das palavras que lê. O estudante deve ser treinado a fazer uma leitura crítica e, para que isso aconteça, importa que o professor implemente a fase de preparação da leitura (antecipando o tema do texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o mesmo). Em seguida, surge a fase propriamente dita da leitura (é o momento ideal para se dar as orientações aos alunos para que estes compreendam o texto. A terceira fase tem a ver com a consolidação do sentido da leitura por parte do aluno, levando-o a refletir sobre o mesmo. A realização de fichas de leitura em voz alta e

fichas de avaliação da apresentação oral passaram a fazer parte deste processo. Ora, em anos anteriores, estas atividades eram postas em prática, mas de uma forma pouco planificada.

Em relação à língua francesa, também fui testemunhando algumas reformas curriculares que dão continuidade às diretivas estabelecidas na União Europeia através do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001). Estas preconizam uma pedagogia da oralidade orientada para a ação, isto é, pretende-se que se faça uma utilização ativa da língua para comunicar. De facto, é melhorando a comunicação entre os europeus de diferentes países que se consegue uma maior mobilidade entre os mesmos. De certa forma, privilegiam-se metodologias baseadas nos aspetos comunicativos e acionais da língua.

Esta mudança serviu de base a vários estudos empreendidos nesta área por muitos linguistas e didatas. Refiro-me, por exemplo, a Rémi Thibert que no seu ensaio «Pour des Langues plus vivantes à l'école» reconhece que “L’enseignement – apprentissage des langues vivantes connaît un bouleversement important depuis une dizaine d’années avec l’arrivée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et la «perspective actionnelle» qui a fait suite à l’ «approche communicative» des années 70” (Thibert, 2010: 1). A finalidade deste novo paradigma no ensino tem por intuito fazer com que as pessoas se integrem completamente no país para onde emigram, fazendo jus à tão incentivada mobilidade entre as nações. As relações interpessoais passam a ser mais consistentes e alicerçadas em competências que apontam para a concretização de tarefas concretas no plano da comunicação e ação.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* baseia-se no “pressuposto de que a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa”. Estes requisitos são essenciais para todos os que vivem numa Europa multilingue e multicultural e que visam uma cidadania europeia. Esta competência comunicativa servir-lhes-á como uma espécie de passaporte para a concretização dos seus objetivos profissionais em qualquer país europeu ao facilitar a mobilidade e a produtividade. Esta nova abordagem no estudo das línguas estrangeiras encontra a sua origem na tão falada “perspective actionnelle” apadrinhada pelo CECRL que, por sua vez, “fait écho aux préoccupations des nations de former des

acteurs sociaux: des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers” (*idem*: 1).

Claire Bourgnignon, com o objetivo de melhor clarificar as duas abordagens “approche communicative” e “perspective actionnelle”, assevera que

l’approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe (rappelons qu’il s’agissait d’apprendre à communiquer en communiquant), la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société, puisque ce n’est plus seulement à l’apprenant de la langue qu’il faut s’adresser, ce n’est plus à celui qui sera usager de la langue dans la société mais à l’apprenant/usager de la langue (Bourguignon, 2006: 62).

Deste modo, há necessidade de todos os europeus estudarem por uma base comum que consiga descrever o que os estudantes de uma língua têm de aprender, como têm de assimilar e consolidar estes conhecimentos e quando é que se tornarão proficientes na sua atuação. Assim, todos os aprendentes de uma língua estrangeira deverão situar-se em seis níveis comuns de referência (A1 a C2) para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. (QERPL, 2001)

De molde a tornar exequíveis esses objetivos gerais, foram propostas metas de aprendizagem para as línguas estrangeiras que apresentam os desempenhos esperados no percurso do 3º ciclo de escolaridade no contexto curricular da língua estrangeira II. Este enquadramento do processo de aprendizagem da língua estrangeira ocorre após a reorganização curricular do ensino básico, em vigor desde 2002/2003 em que o processo do ensino/aprendizagem se recentrou no desenvolvimento das competências conforme o estabelecido no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Doravante, existem seis metas de aprendizagem que se organizam em diferentes fases de aprendizagem que remetem para as competências de: compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, interação escrita, produção oral e produção escrita.

Nesta reflexão sobre o meu percurso/trajeto profissional, agora mais direcionada para a Língua Francesa, considero pertinente referir algo para o qual conto com o apoio dos meus pares: o tempo destinado ao ensino da Língua Estrangeira II, que é de noventa minutos semanais, na escola onde leciono e noutras com filosofia idêntica em que se direciona mais a carga letiva para as disciplinas cujos conteúdos vão ser testados em

exame. Há que convir que, para a aprendizagem de uma língua estrangeira, os referidos noventa minutos representam um período letivo semanal muito reduzido, uma vez que o trabalho a desenvolver implica um processo de prática regular e de continuidade, incompatível, portanto, com a carga horária, prevista na matriz curricular. Para além deste aspeto, há ainda a considerar o facto de esta disciplina exigir o desenvolvimento das quatro competências essenciais (compreensão e produção orais e escritas), que estão praticamente confinadas ao espaço da aula⁸, para além do desenvolvimento de competências de oralidade (perspetivando a articulação vertical com o ensino secundário em que aquela está sujeita a uma avaliação formal, com uma ponderação de trinta por cento).

Partindo deste pressuposto, cada aluno deve dispor de tempo individual real de intervenção; o que não se afigura exequível com a exiguidade dos noventa minutos semanais. Desta forma, o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciado, adequadas à superação individualizada de dificuldades e à resolução de problemas (tão importantes no ensino) raramente se torna viável, tal como a promoção da autonomia dos alunos na língua estrangeira através de uma prática linguística regular imprescindível na aprendizagem de uma língua. Numa época em que se defende uma conceção e prática diferentes para o ensino das línguas, mais funcionalistas, mais orientadas para a ação, atribuindo uma maior importância à competência comunicativa, preocupação subjacente à elaboração do documento *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, impõe-se a prática de uma pedagogia da oralidade a par de uma pedagogia da leitura e da escrita tradicionalmente enraizadas no nosso ensino. Em suma, com um aumento da carga horária na disciplina, docentes e aprendentes atingiriam mais rapidamente os objetivos propostos. Continuamos, por conseguinte, à espera de uma decisão a este nível mais coerente e favorável a partir das diretrizes curriculares do Ministério da Educação.

Numa sociedade global como é cada vez mais a nossa, em que nos deparamos com uma pluralidade e interação linguística e cultural, a aprendizagem de línguas estrangeiras é a condição prévia para a formação do aluno como ser humano e cidadão. É uma forma de se inteirar mais sobre o mundo plural, marcado por diferentes valores culturais, facilitando assim a mobilidade e a eficiência económica que se pretende

⁸Uma vez que os estudantes deixaram, infelizmente, de ter contacto com esta língua através, por exemplo, da televisão ou da rádio.

promover nos diferentes países da Europa (e mesmo para além dela). Há ainda que referir que o conhecimento de diferentes línguas estrangeiras é um fator decisivo que pode aferir possibilidades diferenciadas de empregabilidade, tanto a nível nacional como internacional. Assim, cito a informação disponível no sítio da DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular):

A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um fator favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma ativa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar.

De acordo com a significativa importância de que se reveste a aprendizagem das línguas estrangeiras, a Comissão Europeia lembra o seguinte: “Le fait d’apprendre et de parler d’autres langues encourage l’apprenant à s’ouvrir à d’autres personnes et à commencer de comprendre d’autres cultures et visions des choses, aptitudes essentielles dans un monde menacé par le racisme e la xenophobie” (CE, 2004: 43).⁹

Atualmente, no nosso país, a aprendizagem da língua francesa encontra-se num ponto de viragem e conhece uma mutação sociológica significativa, como refere J. Almeida (2008). Deixou de ser uma língua de elite, que marcava o estatuto social de quem a usava ou a língua estrangeira primeira que “naturalmente” surgia na estrutura curricular do ensino preparatório e secundário. Lembre-se, com efeito, que até há uns trinta-quarenta anos atrás, na escola, o ensino de uma língua estrangeira começava obrigatoriamente pelo francês e, posteriormente, em anos mais avançados, aparecia o inglês. O cinema francês gozava de muito prestígio, assim como a música francesa apresentava grandes intérpretes. Paris era a capital da cultura e da moda. De facto, esta glorificação da cultura francesa chegou mesmo a ser retratada nas obras literárias de grandes escritores, como Eça de Queirós, entre tantos outros dos nossos autores, dos mais “canónicos” aos mais “marginais”. A cultura francesa representou mesmo até aos

⁹ Este assunto será retomado, aquando da minha reflexão sobre a cidadania.

anos 70 a grande alternativa cultural para ultrapassar as restrições do contexto português a nível social, político e mesmo cultural.

O abandono e/ou secundarização da língua e cultura francesas começam a surgir de forma progressivamente mais evidente entre os anos 70 e 80 do século passado, com a entrada de Portugal na CEE e com a chegada das novas tecnologias. Os avanços tecnológicos associados a importantes mudanças geopolíticas que vinham já a desenhar-se desde o final da Segunda - Guerra impuseram o monopólio da cultura anglo-saxónica e da língua inglesa ou vice-versa. A Inglaterra e os Estados Unidos da América começaram a ditar a moda a todos os níveis. A nossa sociedade passou a ser “bombardeada” pelo cinema, pela música e pelas séries de TV americanos. Os portugueses deixariam de emigrar para França nesse período, contrariamente ao que acontecia nos anos 60.

Não obstante, a língua francesa continua a ser uma língua oficialmente reconhecida como língua internacional, sendo mesmo uma língua de trabalho e oficial da ONU, OTAN, UNESCO, Cruz Vermelha, além de ser a língua de um país que é considerado a quinta potência comercial. Deste modo, ela só poderá trazer benefícios a quem a dominar. Contudo, nota-se a perda de algum prestígio em favor da língua espanhola, principalmente nas regiões fronteiriças. Esta realidade é constatada e analisada de uma forma circunspecta por Almeida quando refere: “Cette langue sœur, que tout un chacun croyait ne pas devoir apprendre il y a dix ans encore, tellement il était entendu que l’on se comprenait facilement, s’avère désormais un précieux atout pratique et immédiat dans le contexte économique et financier portugais dominé par les investissements espagnols, mais aussi en vue d’une poursuite d’études dans les universités de ce pays devenu entre-temps plus proche par les autoroutes” (*idem*: 37).

Ainda que, em consequência da recessão económica que se vive na nossa sociedade, se comece a vislumbrar alguma abertura ao ensino da língua francesa, muitos jovens não encontram ainda vantagens reais na sua aprendizagem, dado que não a consideram útil nem pragmática, isto é “(...) applicable quelque part dans la vie active et professionnelle contemporaine du pays.” (*idem*: 38).

Esta reflexão sobre as causas subjacentes a estas mudanças, leva-me a tecer as seguintes considerações. Portugal e Espanha, embora vizinhos geograficamente, ou exatamente por essa proximidade, cultivaram rivalidades culminadas por um período de

dependência política que acabou por ditar posteriores alheamentos recíprocos. No entanto, como advertiu o mais perspicaz analista da nossa identidade coletiva “algumas das nossas questões e problemas encontravam respostas e soluções se conhecêssemos melhor os nossos vizinhos” ¹⁰. Porém, hoje em dia, esta tendência modificou-se e passaram a ser dois países económica e socialmente ligados. Uma grande parte de estudantes portugueses tem visto no país vizinho a solução para a concretização dos seus projetos de vida. Espanha, nos últimos anos, desenvolveu uma logística bastante aliciante para os jovens portugueses. Pelo menos até agora, tem proporcionado mais facilidades de ingresso no ensino superior, uma vez que, em certos cursos de grande procura, as médias de acesso são francamente inferiores. Outra particularidade inerente ao sistema espanhol e que tem atraído muitos estudantes para além fronteiras é o facto de poderem concorrer às licenciaturas que desejarem. Em Portugal, cada aluno só se pode candidatar a seis cursos. Toda esta conjuntura cujos contornos podem vir a regredir, é certo, devido a fatores de ordem económica, que estão também a afetar cada vez mais Espanha, tem promovido a implementação da língua espanhola no sistema escolar português, a nível do 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico. O meu percurso docente espelha, e ressoa-se dessas mutações sofridas pelo estatuto do Francês Língua Estrangeira (FLE) em Portugal.

Refira-se que iniciei a minha atividade como docente de Língua Portuguesa e de Língua Francesa no ano letivo de 1986-1987, no Externato Marista do Porto. Situava-se na Avenida da Boavista, nº1354, na Freguesia de Lordelo de Ouro, Porto. Os Maristas estiveram neste local desde 1959 até 1991. Nos anos letivos posteriores, precisamente até 1997, o Externato Marista situou-se na rua António Cândido no Porto.

O Externato Marista do Porto era um estabelecimento de ensino católico que pertencia à congregação dos irmãos Maristas. A sua ação educativa baseava-se nos valores do Evangelho e na espiritualidade Mariana. As atividades pastorais e a vivência da fé eram programadas de acordo com os valores afetivos, morais, humanos, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos uma educação integral e sólida. A missão deste colégio inspirava-se no lema do seu fundador Marcelino Champagnat: “Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. A sua população estudantil estendia-se pelo pré-

¹⁰ Eduardo Lourenço, 2009, «Portugal e Espanha "têm um destino comum", Disponível em: <<http://www.iberistas.com/eduardo-lourenco-portugal-e-espanha-tem-um-destino-comum-t2383.html>>, consultado em 27 de abril de 2012.

-escolar e pelos 1º, 2º e 3º ciclos. Por questões internas à Congregação, no ano letivo de 1998/99, os Irmãos Maristas abandonaram o ensino no Porto, ficando apenas com os colégios que já possuíam na zona de Lisboa. Este estabelecimento de ensino, que manteve a totalidade do corpo docente, passou a denominar-se Colégio Europeu do Porto, atualmente, designado por Colégio Euro-Atlântico.

O Colégio Europeu foi um estabelecimento de ensino pertencente à Fundação Europeia para a Educação e Cultura da Juventude, com creche, ensino pré-escolar e ensino básico. Tinha autonomia pedagógica para o 1º ciclo e paralelismo pedagógico para os 2º e 3º ciclos. No seu projeto educativo, estava clara a sua missão que era “ensinar a aprender”. Pretendia-se um projeto dinâmico e atuante, sempre passível de ser reconstruído para estar de acordo com as mudanças sociais. Neste estabelecimento, continuei a lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Francesa. Exerci sempre o cargo de Diretora de Turma (e, por este motivo, também lecionava a disciplina de Formação Cívica). No ano letivo de 2001/2002 passei a fazer parte da Direção Pedagógica do Colégio. Como já referido anteriormente, no ano letivo de 2007/2008, este colégio passou a designar-se Colégio Euro-Atlântico. Utilizando as mesmas instalações do colégio anterior, localizadas na Rua do Tronco, em S. Mamede Infesta, junto à Estrada da Circunvalação nos limites das cidades do Porto e Matosinhos, foram implementados melhoramentos a nível das infraestruturas e laboratórios. É neste colégio que, atualmente, me encontro a trabalhar com um horário completo, e fazendo parte da sua direção pedagógica. Leciono as disciplinas de Língua Portuguesa e Português ao 8º, ao 9º, ao 10º e ao 12º anos. Este ano não estou a lecionar a disciplina de Língua Francesa, contrariamente aos anos anteriores.

O Colégio Euro-Atlântico é um estabelecimento de ensino com creche, Ensino Pré-escolar, Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Ensino Secundário (Cursos Científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Económicas). Tem autonomia pedagógica para o 1º ciclo e paralelismo pedagógico para os 2º e 3º ciclos e secundário. As instalações são dotadas para a população escolar de cerca de meio milhar de alunos, estando estruturalmente preparadas para serem ampliadas em mais de 12 salas de aula. São compostas por dois pavilhões escolares e um pavilhão gimnodesportivo com balneários e salas anexas, campos de jogos e recreio descoberto numa área de 13 059 m², dos quais cerca de 3 800 m² é área construída. No 1º pavilhão, funcionam os órgãos de gestão, os serviços administrativos, a sala do corpo docente, a

Biblioteca, a sala de informática, a creche/Pré-Escolar, o 1º ciclo e respetivas infraestruturas de apoio. No 2º pavilhão, funcionam as salas específicas (Educação Visual e Tecnológica, e Laboratórios), a Ludoteca, os 2º e 3º ciclos e o secundário. Nele estão também o refeitório, a cozinha, o bar, a sala de pessoal não docente e respetivas infraestruturas de apoio. O pavilhão gimnodesportivo está perfeitamente equipado para a prática da Educação Física. O recinto de jogos e restantes instalações deste pavilhão (duas salas) servem a comunidade envolvente no horário não escolar.

Concomitantemente, tenho lecionado noutros estabelecimentos de ensino, nomeadamente na Escola Profissional de Tecnologia e Eletrónica (ESTEL), na Escola EB/2/3 Augusto Gil e na Escola Secundária do Padrão da Légua. Na ESTEL, lecionei a disciplina de Português ao 10º e 12º anos. Os alunos eram objeto de uma sólida formação geral na área da Eletrónica, Analógica e Digital. No final deste curso, estes discentes ficavam com uma especialização numa das áreas ministradas na escola: o Áudio, Vídeo e TV, a Automação e Computadores e os Equipamentos Informáticos. Esta escola situa-se no polo industrial do grande Porto, na Rua Silva Marinho, nº117 e é constituída por um pavilhão de dois pisos. Para além das salas de aula, possui laboratórios, salas de informática, uma oficina de tecnologia, diferentes gabinetes, sala de estudo, bar, refeitório. Com o intuito de proporcionar uma integração profissional dos seus alunos na sociedade, mais especificamente no mundo do trabalho, tem celebrado protocolos e parcerias com diversas entidades e empresas tais como Faculdade de Engenharia da UP, Omron, entre outros. Os alunos mostravam-se muito interessados e empenhados, pois tinham como objetivo primordial começar a trabalhar o mais rapidamente possível, uma vez que, uma parte significativa destes, era constituída por pessoas com algumas dificuldades a nível económico.

A escola EB/2/3 Augusto Gil situa-se no centro do Porto especificamente na rua da Alegria, nº351. Ocupa um edifício antigo de quatro pisos com longas escadarias. O seu espaço exterior é bastante pequeno para a sua população escolar. Possui uma biblioteca/centro de recursos bem equipada e uma sala museu. Frequentam esta escola cerca de 600 alunos distribuídos pelos 2º e 3º ciclos e por uma turma de CEF (Curso de Educação e Formação), à qual eu lecionei em 2010/2011 a disciplina de Português. O grupo docente é maioritariamente feminino. A maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa, embora albergue alunos oriundos de outros países. A maior parte dos alunos vive com os pais e irmãos, se bem que alguns sejam institucionalizados. Uma boa

percentagem dos alunos usufrui dos serviços da Ação Social Educativa (ASE).O seu projeto educativo tem como base a seguinte intervenção: “Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer, para promover a educação integral do aluno”. Esta escola fomenta parcerias com a Câmara Municipal do Porto, Junta de Freguesia do Bonfim, Escola Segura, ICBAS (Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar), com o Centro de Formação Guilhermina Suggia (com sede no agrupamento de Escolas Augusto Gil), entre outros.

A Escola Secundária do Padrão da Légua está localizada no concelho de Matosinhos, num espaço de características urbanas. Tem cerca de mil alunos e mais de uma centena de docentes. É uma escola com ensino básico (3ºciclo), com ensino secundário (Cursos Científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Económicas.) e com Cursos Profissionais. É frequentada por alunos maioritariamente residentes na área delimitada pelas Freguesias da Senhora da Hora, Custóias e de S. Mamede Infesta. Na sua maioria, e especificamente na turma onde lecionei em 2011/2012, os alunos pertenciam a uma classe média-baixa. O agregado familiar destes alunos era constituído por três ou quatro pessoas, o que refletia a quebra da natalidade registada nas últimas décadas e a tendência para o aumento das famílias monoparentais. Nesta escola, lecionei a disciplina de Língua Portuguesa ao 8º ano do Ensino Básico.

A Escola Secundária do Padrão da Légua é um estabelecimento de ensino com grande dinamismo graças à implementação de diferentes atividades culturais, recreativas, pedagógicas e do desenvolvimento de diferentes projetos (institucionais e de escola), tais como: Eco-Escolas, Plano Nacional de Leitura, Plano de Ação da Matemática e o Plano da Matemática II, Clube-Europeu, Ler Mais - Escrever Melhor (LMEM) entre outros. Desta forma, consegue inter-relacionar a comunidade escolar com o meio envolvente. Como docente que reparte o seu trabalho pelo Ensino Particular e pelo Ensino Público, considero pertinente fazer uma pequena reflexão sobre estes dois tipos de ensino e como os perspetivo ao longo destes anos.

Nas últimas décadas, a Escola tem vindo a assumir um papel fundamental na educação das crianças e dos jovens. Os pais e os encarregados de educação tendem em delegar na instituição escolar, a responsabilidade da educação cognitiva, moral e social dos seus educandos. Não têm tempo para estar com a família e para apoiar os seus

filhos. O trabalho tornou-se o valor mais alto; tudo se faz em função deste. Impera uma sociedade materialista que impele as pessoas a terem esta conduta. Vivemos numa sociedade em que o ter se sobrepôs ao ser, e o “parecer ser” também encontrou um lugar de destaque. É neste contexto social que os colégios apresentam um trunfo: os horários propostos são muito mais atrativos do que os facultados pelas escolas públicas. Deste modo, funcionam como o lugar predileto dos pais que precisam que os filhos estejam até ao fechar da porta, de molde a permitir-lhes corresponder a todas as solicitações, profissionais ou outras. Os colégios, a troco do aumento da mensalidade, tomam conta das crianças até mais tarde do que as escolas públicas.

A opção pelo ensino particular também encontra fundamento no facto de este apresentar um ambiente mais familiar e seguro, em oposição à instabilidade protagonizada na generalidade das escolas públicas, neste últimos anos, um projeto educativo mais virado para o sucesso (o que os *rankings* acabam por refletir) e um corpo docente a trabalhar desde o início do ano letivo. Um ensino mais individualizado, uma “pedagogia à medida” está também no cerne da opção pelo ensino particular por parte dos encarregados de educação, onde encontram mais rapidamente as soluções para as suas reivindicações e para os seus receios.

Quando iniciei a minha carreira no ensino particular, precisamente no Externato Marista do Porto, deparei-me com alunos que faziam parte dos estratos socioeconómicos mais elevados. Eram filhos de pessoas com grande poder económico, possuíam motorista particular, ou então, a maioria saía sempre do colégio acompanhada pela empregada doméstica ou pela mãe que se encontrava totalmente disponível para a educação do seu filho. Nesta altura, a maioria dos alunos deixava o colégio por volta das 16h30. Existiam, contudo, também alguns alunos de classes sociais desfavorecidas, cujos pais tinham que trabalhar até mais tarde e que eram protegidos pela Congregação. Estes permaneciam até mais tarde no Colégio e usufruíam gratuitamente do ensino.

Deste breve esboço do quadro sociocultural que rodeou a minha prática docente ao longo dos anos, aquilo que posso inferir do que tenho testemunhado de perto é que, hoje em dia, cada vez mais, o ensino particular é procurado pelas famílias por questões de ordem prática e não tanto por razões de distinção social, embora seja também evidente que existem muitas diferenças entre os estabelecimentos de ensino particular, ou seja, não existe um ensino público e um ensino particular, mas ensinos públicos e

ensinos privados. Tudo depende dos projetos educativos inerentes a cada escola e da sua exequibilidade, em termos internos e externos.

CAPÍTULO II

A ESCOLA E A SOCIEDADE: A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Nesta segunda parte do meu trabalho, o enfoque vai ser dado a uma temática tão debatida nos dias de hoje que chega a parecer uma questão da atualidade, embora na realidade remeta para uma problemática “tão velha como as comunidades humanas sedentárias. Define os que são e os que não são membros de uma sociedade comum.” (Barbalet, 1989: 11). Será, contudo, na Grécia Antiga que essa questão encontrará a sua primeira formulação enquanto cidadania.

A organização deste capítulo pressupõe dois momentos que passo a indicar: após empreender uma pequena explanação diacrónica do tema em foco e das valências que o termo foi adquirindo ao longo dos tempos, é meu intento, de seguida, refletir, mais concretamente, sobre a forma como este conceito é abordado em dois manuais: um de Língua Portuguesa e outro de Francês.

Na Grécia Antiga, como só os homens livres podiam ser cidadãos, o conceito de cidadania funcionava de uma forma limitativa, sendo na aceção da democracia atual, não democrática. A este respeito Praia afirma: “a concepção grega de cidadania faz a distinção entre cidadão e súbdito, considerando-os desiguais e dando primazia ao cidadão - homem, reservando à cidadania direitos como o da participação na vida da cidade, a possibilidade de ser eleito para cargos públicos e excluindo do direito de cidadania as mulheres, os escravos e os estrangeiros” (1999: 10). Esta conceção remete-nos para a distinção entre a democracia direta antiga e a democracia representativa atual. De acordo com toda a história do povo grego e do seu contributo cultural na formação de outras sociedades, é lícito dizer que os gregos foram os inventores da democracia, e de praticamente de todas as formas de governação, tendo além disso criado, através dos sofistas, aquilo a que se chamaria atualmente um currículo de educar os jovens para serem membros da Polis, para serem cidadãos (Beltrão & Nascimento, 2000: 20). Na democracia antiga, os cidadãos (apenas um décimo da população) participavam ativamente no governo da Polis; na democracia atual, assiste-se a um conceito mais abrangente de cidadania em que todos os cidadãos elegem os seus representantes para os vários órgãos de soberania.

Por seu lado, a cidadania romana era atribuída apenas aos homens livres que viviam em Roma. Mas nem todos eram considerados cidadãos, porquanto a esta denominação estava associada a capacidade para exercer direitos políticos, civis e religiosos. Os patrícios gozavam destes privilégios, mas os plebeus não. Houve muitas lutas e só com a famosa Lei das Doze Tábuas em 450 a.C. é que os plebeus se aproximaram mais dos patrícios, isto é, começaram a usufruir de mais direitos. Finda a guerra dos Aliados, em 49 a.C., foi concedido o direito de cidadania a todo e qualquer homem livre daquela região. Com o imperador Caracala em 212 d.C., foi decretada a chamada “Civitas” (cidadania plena) para todos os homens livres do império. Deste modo, passaram-se a designar “cidadãos de Roma”.

Na Idade Média, o conceito de cidadania vai diluir-se noutros valores. A queda do império romano e a ascensão do cristianismo provocaram grandes alterações nas concepções de direito e de estado. Há que ter em conta o Feudalismo e as relações que teceu entre senhores e vassalos. O homem medieval passou apenas a ser considerado ou vassalo ou escravo ou suserano. A ideia de cidadão tal como a Antiguidade a forjara foi abolida. O fim do Feudalismo e a emergência dos estados nacionais proporcionam ao conceito de cidadania uma nova extensão semântica. O renascer dos valores gregos e romanos surgiria com a Idade Moderna, a partir de meados do século XVII, atingindo o seu apogeu após a Revolução Inglesa (1688), a Revolução Americana (1774-1776) e a Revolução Francesa (1789). Esta última revolução vai estar na origem da moderna concepção de cidadania liberal que funda as suas raízes no facto de todos os homens serem iguais perante a lei. O conceito de cidadania passa a ser mais inclusivo, contrariamente ao que acontecia nas antigas sociedades grega e romana. De facto, a partir daqui, foram lançadas as bases da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na Assembleia Nacional Constituinte francesa em 26 de agosto de 1789. A partir de então, o vocábulo cidadania passou também a abranger os conceitos de Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Após a Segunda Guerra Mundial, no século XX (1939-1945), a conjuntura que se vivia fez com que se implementasse uma nova declaração de princípios na sequência de todas as atrocidades praticadas durante os regimes nazi e fascista: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948. Estão aqui os alicerces que darão origem ao conceito de Cidadania independentemente da nacionalidade, idade, sexo, estado, convicção religiosa, política, étnica ou filosófica da pessoa.

Como sinteticamente aqui ficou apontado, a concepção de cidadania foi sofrendo várias transformações ao longo da História, e agora, cada vez mais, ela está desvinculada da relação com um só espaço nacional. Com efeito, vivemos num mundo cada vez mais marcado pela mobilidade e pela globalização. Nesse sentido, é premente que os jovens sejam educados para uma participação ativa em espaços sociais cada vez maiores e interdependentes. Nesta altura, em que a noção de nacionalidade se esbate com a de internacionalidade e a de multinacionalidade é imprescindível uma educação direcionada para o futuro, em que o seu papel preponderante seja o de fazer a ponte entre o país de origem e a “aldeia global,” isto é, o mundo; entre o local e o global. Por isso mesmo, faz cada vez mais sentido falar, não apenas de uma cidadania em termos nacionais, mas também e sobretudo em termos europeus e mundiais.

Nesta ordem de ideias, ter apenas em conta o conceito de Estado – Nação (cidadania nacional) não faz muito sentido numa sociedade cada vez mais multicultural. Há que repensar esta noção e, concomitantemente, o conceito de cidadania também deve ser extensível a conceitos mais abrangentes como o de Cidadania Europeia e o de Cidadania Mundial. Ora, a escola tem a este nível um papel fundamental, na medida em que for capaz de contribuir para uma interiorização destes novos sentidos de pertença: “As comunidades escolar, local, nacional, europeia ou planetária existem para cada um, se lhes for reconhecida uma identidade própria e um sentido de pertença” (Paixão, 2000: 18).

Para os cidadãos europeus, o conceito de “cidadania europeia” surge como complemento ao da cidadania nacional, visto que antes de sermos cidadãos europeus, somos cidadãos nacionais. A índole deste conceito está consagrada no projeto da *Constituição Europeia*, contudo a sua origem remonta ao *tratado de Maastricht* de 1992. Conforme o estipulado no Tratado de Maastricht, qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-membro é considerada cidadã da União. A instauração da cidadania europeia visa reforçar e promover a identidade europeia através de uma maior participação dos cidadãos no processo de integração comunitária¹¹.

Este percurso foi iniciado através da livre circulação de pessoas dentro da Comunidade Europeia, do reconhecimento de certos direitos aos cidadãos dos estados

¹¹ Sínteses da Legislação da EU, disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/amsterdam_treaty/a12000_pt.htm, consultado em 6 de Abril de 2012,

membros, da abolição de fronteiras, da validação dos diferentes cursos académicos, das primeiras eleições para o Parlamento Europeu por sufrágio universal, aparecendo então um dos elementos essenciais da cidadania: a participação democrática.

Mais tarde, surgiu a criação do comité “Europa dos Cidadãos” em que foram aprovadas propostas em relação à Constituição de uma Cidadania Europeia e o projeto do tratado da União Europeia aprovado pelo Parlamento Europeu em fevereiro de 1984, apresentado pelo eurodeputado Altiero Spinelli (projeto Spinelli) em que, no terceiro artigo, se refere o seguinte:

os cidadãos dos estados membros são por direito cidadãos da União (...). Os cidadãos da União participam na vida política da mesma, de acordo com as formas previstas no presente tratado, gozam dos direitos que lhes são reconhecidos pelo ordenamento jurídico da União e seguem as suas normas.¹²

Em outubro de 1990, o Conselho Europeu de Roma introduziu a noção de uma Cidadania Europeia com características já similares às preconizadas no Tratado da União Europeia, mas só em 1992, o Tratado da União Europeia, assinado em Maastricht, viria a institucionalizá-la na sequência da estabilização da Comunidade Europeia.

Subjacente a este conceito está “sobretudo uma ideia humanista que consiste em construir uma grande Europa, caracterizada por diferenças culturais, diferentes conceções económicas, realidades naturais diferentes, mas unida pelo sentimento de pertença a uma civilização comum. É a partir de uma cultura democrática partilhada que os Europeus se reconhecerão como seus cidadãos.” (*Relatório da Comissão Europeia sobre a educação e a formação*, 1997: 16s *apud* Roldão, 1999: 14). Não se trata apenas de uma união económica, mas também política e cultural, baseada no lema: “Unidos na diversidade”.

Para além da “cidadania europeia”, também faz sentido perspetivar outro nível de cidadania, a “cidadania mundial ou planetária”. Trata-se de “uma cidadania inclusiva que parte da referência nacional e se amplia, em círculos alargados à dimensão da Terra e da humanidade.” (Paixão 2000: 10) Surge também como “expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra

¹² Altiero Spinelli, Projeto Spinnelli, 1984. disponível em:
<<http://www.historiasiglo20.org/europortug/cideuropeia.htm>>, consultado em 6 de Abril de 2012

uma percepção da Terra como uma única comunidade.” (Gadotti, 1995: 76). Este conceito abrange questões vitais relacionadas com o futuro da vida no planeta, tais como a ecologia e a sustentabilidade. Está subjacente a necessidade de agir em prol da preservação do meio ambiente, o que implica uma responsabilização do homem pelo futuro da humanidade e do planeta.

De facto, o século XX irá assistir a um visível enriquecimento dos direitos humanos, sendo que os chamados “direitos das gerações futuras”, que mais não são do que os direitos ao ambiente, à paz e ao desenvolvimento sustentável, traduzem uma maior consciência da unidade da terra e do género humano e, por conseguinte, de um destino comum (Cf. Paixão, 2000: 5). O mundo encarado desta forma, leva-nos a repensar na existência de outros valores humanos e sociais cuja implementação e difusão são facilitadas pela linguagem verbal. A compreensão e comunicação entre culturas diferentes encontram, com efeito, nas diversas Línguas (materna e estrangeiras) o meio privilegiado para a sua concretização. Na sequência deste raciocínio, e na valorização que devemos atribuir à Língua, alega o seguinte: “Communiquer ce n’est pas uniquement échanger des informations, c’est aussi entretenir une relation dont les rapports de force sont symboliques ou réels. C’est aussi par le langage que l’individu prend conscience de lui-même, c’est dans la communication sociale qui s’élabore la conscience de soi” (Abdallah-Pretceille, 2008: 16).

O significado do conceito de cidadania é multifacetado e pluridimensional, na medida em que adquire diferentes cambiantes de acordo com a sociedade a que se reporta, pelo que se torna complicado, se não mesmo ambíguo, fechar a sua definição. Sabemos que associada à cidadania se encontra a concretização do exercício da democracia plasmada no exercício de direitos, deveres e responsabilidades. Estes são os requisitos essenciais à consecução de uma cidadania plena e ativa por parte de qualquer cidadão. Todos “pretendem não ser apenas contados pelos parlamentares que elegem para os representar, mas também querem contar, obtendo informação e fazendo escutar as suas opiniões” (Paixão, 2000: 9). Impõe-se assim uma distinção entre exercer a educação “na cidadania”, o que nos remete para uma cidadania passiva (direito de votar, de aceder à educação, de pagar impostos...), e “para a cidadania”, o que implica já uma cidadania ativa (direito e dever de participar na vida social e política da comunidade).

Para que esses dois níveis sejam complementares e efetivos, é necessário, então, que o exercício de cidadania seja potenciado nos cidadãos, através da sua instrução nas diferentes áreas. Aqueles devem ter, por isso, acesso à literacia que é a condição indispensável à sua atuação consciente e responsável no seu papel social, porque “El concepto de ‘alfabetizaciones situadas’ enfatiza la influencia del contexto social, cultural y político sobre la manera que las personas usan y adquieren los conceptos básicos de cálculo numérico, lectura y escritura.” (UNESCO, 2008: 17).

A literacia é, por conseguinte, uma condição *sine qua non* da cidadania. Ela já se encontra referenciada na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), proclamada em 1948. A nossa sociedade, marcada por crescimentos exponenciais de informação, deve, então, implementar competências de literacia nos diferentes locais de (in)formação. Como todos tiram partido dos diferentes meios de comunicação, consumindo sem regra a informação mediatizada, nomeadamente através da internet, qualquer programa inovador de formação nesta área era assimilado quase instintivamente pelos cibernautas. Como consequência disso, desenvolveriam o seu pensamento crítico face à complexidade da informação que é veiculada pelos *mass media*. Urge, portanto, implementar uma educação para os *media*, como grandes promotores da cidadania.

Com o intuito de agilizar este desiderato global, que reside precisamente no conhecimento efetivo do que nos envolve, seria importante que, nas escolas, este tema fosse realmente incrementado de forma transversal por todas as disciplinas e que a implementação de uma política de formação e de atualização dos professores nesta área fosse levada a cabo. Impõe-se, com efeito, reinventar novas formas de atuação a nível pedagógico, pois os professores aparecem como os agentes de formação junto das comunidades onde trabalham. Devem ser conjugados esforços e fazer com que a cidadania tenha um carácter disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar no currículo vigente. Aliás é mesmo esta filosofia que está descrita no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro “a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico”.

Sublinhe-se, entretanto, que a promoção da cidadania passa pelo domínio da Língua, porquanto esta é um sistema que tem como centro a interação verbal, oral e

escrita. O homem é um ser social e como tal deve possuir um conhecimento implícito e explícito da Língua de maneira a saber usá-la em diferentes situações de interlocução, mediante os contextos sociais em que se encontra. Esta recomendação já fora evidenciada num relatório da UNESCO: “... os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspetiva de um enriquecimento contínuo e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (UNESCO, 1996: 59).

Como já referido anteriormente, o domínio da Língua é fundamental para a participação social efetiva, pois é através dela que o homem comunica, usufrui da informação, divulga os seus pontos de vista, contesta, aceita e adquire conhecimento, para posteriormente o divulgar.

Importa referir igualmente, na mesma linha de pensamento, que “a língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo” (Britto, 2007: 24).

Para que todos tenham uma participação ativa na sociedade, é necessário, pois, possuir conhecimento que permita aos cidadãos efetivamente escolher, o que por si só não implica apenas fazê-lo, como determina também o aprender a fazê-lo, tanto mais que escolhas influenciam, não apenas os destinos individuais, mas também os destinos coletivos (Beltrão & Nascimento, 2000: 23).

Embora a escola surja como o espaço predileto para a convergência entre Educação, Desenvolvimento Integral da Pessoa e exercício da Cidadania, não poderão ser descurados outros espaços que proporcionam igualmente esta formação indispensável a qualquer cidadão. Refiro-me aos designados espaços educativos, como centros culturais, bibliotecas, museus, contextos de formação e de requalificação (empresas), conquanto não devam ser negligenciados todos os meios de comunicação social.

Por outro lado, ainda que o conceito de Família esteja em plena redefinição a nível social, devido às diferentes mutações e configurações por que tem passado,

(nomeadamente o surgimento crescente de famílias recompostas, homoparentais, monoparentais, adotivas, alternativas; o aumento de divórcios; a grande representatividade da mulher no mundo do trabalho; o baixo índice de casamentos e da natalidade) é nela que se encontram os alicerces para a criação de uma sociedade imbuída de valores que conduzam à realização integral da pessoa. Neste sentido, considera-se que a sociedade é de certa forma o reflexo da família. Sendo assim, compete ao núcleo familiar, qualquer que ele seja, proporcionar aos seus membros hábitos de cidadania para serem implementados num núcleo maior que é a sociedade. De facto, é no cerne da instituição familiar que o ser humano é formado, sendo considerada o meio tradicional e privilegiado de socialização, ou seja de aquisição de ideias, comportamentos e valores considerados corretos ou adequados à sociedade em que vive.

De acordo com o exposto, a família, sendo a base afetiva da pessoa, numa primeira fase, tem mais repercussões no indivíduo do que a escola, embora, associados a esta última, tenhamos dois tipos de socialização: a formal (realizada através de conhecimentos científicos) e a informal (onde mediante a interação entre os colegas e os professores se fomentam certos valores como a disciplina, a solidariedade, a boa educação e o respeito).

Aliás, a família e a escola são o fundamento da identidade e da personalidade do indivíduo. São estas instituições que lhe transmitem os princípios morais e éticos. Daí ser “sobretudo necessário criar quotidianamente pontes entre a escola e a família para que todos se sintam parceiros responsáveis no êxito e na felicidade das crianças” (Peres, 1999:217). Quando adulto, a socialização ocorre através dos papéis sociais que o indivíduo desempenha. Por isso, considero que a educação é “o processo de maturação humana que se inicia ao nascer e apenas termina com a morte. Neste processo estamos todos comprometidos, simultaneamente, educadores e educandos: ensinamos aprendendo, e aprendemos ensinando”. (Beltrão & Nascimento, 2000: 16)

A educação para a cidadania abrange domínios como a educação para os valores, o desenvolvimento do raciocínio, a moral e as atitudes democráticas, é, em suma, “a responsabilidade perante nós e perante os outros, a consciência de deveres e de direitos, o impulso para a solidariedade e para a participação, o sentido de comunidade e de partilha, a insatisfação perante o que é injusto ou o que está errado, a vontade de

aperfeiçoar e de servir, o espírito de inovação, de audácia e de risco, o pensamento que age e a ação que se pensa” (Sampaio, *apud* Henriques, 1999: 4).

Todos esperam da escola que ela prepare as novas gerações para uma intervenção mais ativa e responsável na sociedade civil. Como é considerada a ponte entre a família e a vida pública, espera-se que implemente programas escolares que suscitem nos alunos interesses por estes domínios. A instituição escolar, através de diferentes estratégias, como por exemplo, de capacitação de potenciar a liberdade de pensamento, o espírito crítico, a implementação de momentos de questionabilidade sobre temas diversos, deverá promover nos jovens propostas concretas de intervenção educativa e ou formativa, isto “para que os rituais da vida da escola se expressem na indissociabilidade escola - vida e não na indesejável ruptura escola e vida.” (Praia, 1999: 36).

Esta atitude perante a escola justifica-se tanto mais quanto, a partir da década de 60, se passou a dar mais importância aos processos do que aos conteúdos a lecionar, e se pretendeu pôr em causa um ensino baseado na assimilação passiva dos conhecimentos, os quais muitas vezes se encontravam desfasados da realidade social. Mas, torna-se agora de novo premente fazer uma seleção criteriosa dos conteúdos mais significativos e atuais contemplados no programa, de molde a torná-los mais eficazes na promoção da formação pessoal e cívica dos alunos.

No desenvolvimento deste raciocínio e tendo em conta a função formativa inerente a todos os saberes, Maria do Céu Roldão alega: “Os saberes – dos humanísticos aos científicos e tecnológicos – são formativos desde logo pelo carácter humanizado: todo o conhecimento corresponde ao antiquíssimo desejo do ser humano de conhecer e compreender o mundo e a si próprio, de se apropriar inteligentemente do real e sobre ele agir” (Roldão, 1999: 91).

Daí a importância de uma formação para a cidadania aparecer na escola, de um modo transversal e através das diferentes disciplinas que, de uma forma mais ou menos implícita, inculquem nos alunos os alicerces da sua formação integral. Este intento inerente a qualquer disciplina (referido à figura do docente) de preparar os alunos para uma cidadania plena, numa sociedade plural e complexa, “já não é hoje uma pretensão duma sociedade ideal; é antes uma imposição que decorre de um quotidiano de uma mudança histórico-social-cultural” (Praia, 1999: 7).

No que toca ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, e dado o papel significativo desempenhado por essas disciplinas na promoção da cidadania, linguistas e didatas insistem nos conteúdos e nas orientações metodológicas subjacentes aos diferentes programas curriculares das línguas em causa e analisam as suas repercussões na sociedade atual. Apontam um certo desfasamento entre o que é prescrito nas orientações curriculares e a sua exequibilidade e versatilidade no dia a dia, tanto mais que “l’objet d’enseignement / apprentissage n’est pas constitué en soi par les descriptions des linguistes, mais par les descriptions pédagogiques ou pédagogigées de cette langue, ce que nous appelons ici grammaire pédagogique” (Besse & Porquier, 1991: 186).

Surge então a denominada gramática pedagógica que tem como objetivo a seleção de opções didáticas que cumprem os objetivos dos aprendentes, isto é que estejam de acordo com as suas expectativas e que se adaptem às suas necessidades. Deste modo, assume uma função prática e está associada à vertente comunicativa e à tão desejada autonomia do aluno. Assim, “Apprendre une langue, c’est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l’apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible” (Puren, 1988: 372).

Esta noção de competência comunicativa no ensino das línguas, no início dos anos 70, acarretou uma mudança de orientação no ensino, pois ela considera o estudo da língua em uso e não como um sistema descontextualizado. No passado, o processo ensino / aprendizagem baseava-se meramente na competência gramatical (gramática e tradução). De facto, o professor deve ter a preocupação de ensinar aos alunos não só as significações das palavras, mas também, numa perspetiva global, os sentidos das palavras e dos enunciados no contexto situacional. Nesta perspetiva, importa ter em conta a semântica, a análise do discurso e a sociolinguística. Urge então “enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens” (Cuq & Gruce, 2003: 248).

Sendo assim, a aprendizagem e o uso da língua requerem diversas competências que vão além do conhecimento lexical e gramatical da mesma. É, neste contexto, que a competência comunicativa surge, englobando quatro componentes: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica (cf. Canale & Swain, 1980: 28s).

CAPÍTULO III

A CIDADANIA NO MANUAL ESCOLAR: análise de dois casos

Dentre os recursos educativos, o manual continua a ter uma grande importância, se bem que cada vez mais se procure que ele seja apenas um instrumento orientador e não o centro único da prática pedagógica. Para Ana Brito “(...) o manual escolar tende a veicular a ideologia dominante e, embora nem sempre se preste muita atenção à sua «música», porque é demasiado silenciosa, a verdade é que ele é ‘ouvida’ e ‘divulgada’ sensitivamente na Escola, instituição que, neste processo, desempenha um papel preponderante” (Brito, 1999: 139).

Sendo um mediador entre os programas, os professores e os alunos, é uma base de trabalho que serve de apoio aos intervenientes no processo de ensino / aprendizagem. O manual encontra utilizadores muito díspares. Para uns, nele reside a natureza metodológica das suas aulas, não conseguindo abstrair-se da aula apoiada no manual. Este assume então um carácter hegemónico, como decorria no processo de escolarização empreendido ao longo dos séculos XIX e XX. Outros, porém, encaram-no como um instrumento didático com poder e valor idênticos a tantos outros utilizados na sala de aula.

Julgo rever-me mais nesta segunda posição. Utilizo o manual escolar, como reflexo das finalidades da educação, mas, concomitantemente, uso também recursos multimédia assim como outros como sejam os guiões de leitura, cadernos do aluno e de atividades. De qualquer maneira, reconheço-o como uma ferramenta essencial no processo pedagógico que visa proporcionar uma aprendizagem bem sucedida como aliás referem Gérard e Roegiers: “um manual escolar pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem com o fim de melhorar a eficácia” (Gérard & Roegiers, 1998: 19) e não descuro o que é referido no decreto-lei nº 261/2007, de 17 de julho que regulamenta a lei nº 47/2006, de 28 de agosto “... os manuais escolares, apesar da prevalência de uma cultura pedagógica que preconiza a produção e adoção dos materiais de ensino diferenciados (...) continuam a ser na prática instituída um instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem”.

Deste modo, de acordo com a interpretação que o(s) seu(s) autor(es) fazem do programa curricular em vigor, o manual escolar funciona como um dispositivo facilitador na prática pedagógica, na medida em que, para além de esclarecer sobre os objetivos constantes nos programas curriculares, proporciona aos professores uma gama de textos diversificados e sobre diferentes temas, que apelam para os diferentes setores da sociedade, incutindo de forma direta ou indireta certos valores nos jovens. Partirei desta consideração para, de seguida, desenvolver esta parte do meu trabalho que tem como enfoque o modo como o tema da “cidadania” aparece, ou antes aflora, em dois manuais, um de língua portuguesa (*Para)Textos*, 8º ano (Paiva *et alii*, 2012) e outro de francês *Magie des mots 1*, 7º ano (Pacheco & Tagliavi, 2012).

Como já referido anteriormente, este conceito é muito complexo e de difícil concretização. Portanto, ao gizar esta parte do meu trabalho, tive como intento avaliar mormente até que ponto estes manuais se podem afirmar como ferramentas que transmitem as bases da educação para a cidadania tão valorizada pela nossa sociedade. Cingir-me-ei essencialmente aos aspetos que nos remetem para uma cidadania democrática, tendo em conta as vertentes de educar para os valores (ética da responsabilidade), educar para a autonomia e educar para a participação e cooperação. Importa igualmente averiguar até que ponto conseguem formar os alunos de modo a que estes tenham uma participação ativa e crítica no mundo que os rodeia.

No caso do manual de língua portuguesa, é meu desiderato averiguar de que forma consegue fomentar nos alunos as diferentes competências preconizadas no programa, ajudando-os assim a promover a literacia, tanto mais que a iliteracia funciona como um obstáculo à compreensão da informação divulgada em qualquer suporte. Esta preocupação com os baixos níveis de literacia manifestados pelos portugueses vem consignada no documento “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Um Análise” (GEPE, 2009), onde se refere que: “O presente relatório baseia-se no pressuposto de que a literacia – a capacidade de compreender e aplicar informações impressas ou a partir de outros media – desempenhará um papel central na determinação do sucesso económico relativo de Portugal nas próximas décadas” (GEPE, 2009: 13), uma vez que “Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data” (GEPE, 2009: 9).

Com o intuito de minimizar este problema, torna-se crucial levar o aluno a desvendar as inferências que percorrem certos textos, fazendo da leitura um ato processual e não um produto já consumado. Urge portanto fomentar a prática da leitura ativa que abre aos alunos novos horizontes para possíveis interpretações. Para agilizar o seu trabalho, o docente socorre-se do manual para exercitar esta competência. Partilho a opinião de Martins e Sá quando afirmam: “o manual escolar como promotor da compreensão leitora, deve permitir criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática da leitura. Deve também disponibilizar aos alunos e ao professor todos os conteúdos do currículo e materiais de leitura diversificados e que os permitam trabalhar, possibilitando a variação das experiências de leitura dos alunos para os motivar para a mesma” (Martins & Sá, 2008: 243).

Outro aspeto em que incide esta parte do meu trabalho é detetar em que medida estes dois manuais promovem a autonomia na aprendizagem do aluno. Numa altura em que se reclamam os mesmos direitos pelo ensino e uma luta contra a infoexclusão, a escola aparece no meio social como a instituição representativa do contexto globalizado e da sociedade do conhecimento, capaz de minimizar esta situação. Para proporcionar um ensino equitativo a todos os seus alunos, uma das estratégias, desde sempre implementada, passa pela adoção de manuais a cargo dos professores das diferentes disciplinas. De uma forma geral, com exceção de uma ou outra disciplina em que a aquisição do manual por parte do aluno é facultativa ou não exigida, a maioria das disciplinas exige ao aluno a compra deste recurso pedagógico. Estou, entretanto, consciente de que a opção por determinado manual, em detrimento de outro, e sua posterior adoção, acarreta uma determinada interpretação dos princípios (in)formativos do programa que nem sempre, contudo, corresponderão à opinião dos professores que os vão utilizar. Não obstante, é de salientar também que o manual faculta uma certa homogeneidade que assegura uma cultura escolar comum ou transversal.

Depois desta breve reflexão sobre o papel do manual escolar no processo educativo, a prossecução do meu trabalho vai incidir na análise dos dois manuais já citados.

Ao delinear esta parte, o meu desígnio é, como já referido anteriormente, relevar até que ponto os manuais (*Para*)*Texto* 8º Ano e *Magie des mots* 1, sendo uma espécie

de vínculo entre os programas preconizados e as práticas pedagógicas a implementar com os alunos, conseguem tornar exequíveis as orientações oriundas do Ministério da Educação sobre o conceito da cidadania. Este tema, sendo passível de várias interpretações, torna-se difícil de materializar neste ou naquele conteúdo, uma vez que ele é transversal ao ensino das línguas. A solução passa por inferi-lo nas diferentes linguagens verbais e icônicas que perpassam nestes manuais.

O manual (*Para*)*Textos* – Língua Portuguesa 8º Ano, editado pela Porto Editora, é da autoria de Ana Miguel de Paiva, Gabriela Barroso de Almeida, Noémia Jorge e Sónia Gonçalves Junqueira com revisão científica de Maria Antónia Coutinho.

Estas informações encontram-se na capa a par de outras, nomeadamente, a indicação de que a conceção deste manual teve em conta o acordo ortográfico, o novo programa da disciplina, o dicionário terminológico, bem como as metas de aprendizagem propostas para este ano de escolaridade. Este projeto é constituído por dois manuais: um para o aluno¹³ e outro para o professor¹⁴. Na contracapa, destaca-se ainda que a adoção deste manual possibilita o acesso gratuito ao Plano Professor da Escola Virtual, com mais de 50.000 recursos do BRIP (Banco de Recursos Interativos para Professores) em www.escolavirtual.pt.

O manual é depois constituído por cinco unidades: unidade zero – “Partida... Largada... fugida!”; unidade um – “Comunicadores do século XXI”; unidade dois – “Narrativas prodigiosas”; unidade três – “Nas esferas da poesia”; unidade quatro – “Espaço cénico”.

No final de cada unidade, encontra-se uma “Ficha de Revisão” e de “Autoavaliação”, com a exceção da unidade zero que contempla um teste diagnóstico. O manual possui ainda um espaço que engloba as Oficinas do conhecimento explícito da língua e as Oficinas de escrita, que permitirão ao aluno aprender pela descoberta, fomentando assim a autonomia na sua aprendizagem. Os textos do manual são acompanhados: de uma pré-leitura (atividade que visa introduzir o trabalho com o texto); de orientações de leitura (questionários direcionados à compreensão do texto);

¹³ O manual para o aluno é acompanhado pelos Guiões de Leitura, Caderno de Atividades e pelo e-Manual do Aluno.

¹⁴ O manual do professor, possuindo nas margens laterais o Guia do Professor, é acompanhado pelo Caderno do Professor, pelo CD Áudio e por outros Recursos digitais, tais como Materiais áudio e vídeo, PowerPoint gramaticais, Planos de aula e outros materiais editáveis, E-Manual Premium com recursos digitais em contexto.

do conhecimento explícito da língua (tem a ver com os conhecimentos de gramática da língua portuguesa) e de outras atividades ou informações que poderão surgir a propósito dos textos em estudo, especificamente: expressão escrita; expressão oral; compreensão do oral; outros textos; trabalho de pesquisa; caixas informativas; biobibliografias dos autores; curiosidades e sugestões de leitura.¹⁵

O manual de Língua Portuguesa tem uma responsabilidade maior que qualquer outro, na medida em que o seu enfoque incide no conhecimento implícito e explícito da língua materna e que é sempre a partir dela que conformamos o nosso modo de ver, sentir e julgar a realidade, além de ser também através dela que apuramos e revelamos as nossas vivências sociais. É indiscutível, nos dias de hoje, o papel crucial que ocupa a língua materna, já que ela é um “elemento mediador que permite a nossa identificação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social” (MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO, 1998: 141).

Esta área curricular disciplinar desempenha um papel preponderante no nosso sistema educativo, no âmbito da transversalidade, pois o seu conhecimento implica a aprendizagem das outras disciplinas do currículo, sendo assim promotora dos outros saberes inerentes às outras áreas curriculares disciplinares. Deste modo, o domínio da língua portuguesa é essencial na formação dos cidadãos, visto que “através da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida.” (Silva, 2000: 366).

O manual (*Para*)*Textos* 8º Ano preenche estes requisitos na medida em que nos apresenta um projeto que desenvolve todas as competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e o conhecimento explícito da língua. Associado a esta última competência, temos o

¹⁵ As fichas informativas sobre conteúdos gramaticais estão espalhadas ao longo do manual. Este projeto oferece também guiões de leitura das seguintes obras integrais: *O Conto da Ilha Desconhecida* de José Saramago; *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson; *O Homem sem Sombra* de António Torrado e *O Colar* de Sophia de Mello Breyner Andresen.

desenvolvimento de processos metacognitivos que também são implementados neste manual. A sua exercitação leva a uma melhor e mais rápida consolidação dos conteúdos. Nota-se uma preocupação das autoras em quererem proporcionar aos alunos o ensino da língua portuguesa em todas as suas vertentes, de modo que o seu domínio lhes permita desenvolver uma atitude ativa perante a sociedade em que se encontram inseridos, ou seja, para que o próprio desempenho a nível linguístico contribua para a promoção de um exercício consciente e regular da cidadania.

A relevância do texto icónico também não foi descurada neste projeto. Como um dos principais recursos cognitivos, a imagem tem um papel fulcral em termos pedagógicos, pois ao funcionar como um complemento da mensagem escrita, veicula muitos valores socioculturais e morais que são interiorizados de uma forma mais eficaz pelos alunos. De facto, para além da sua função ilustrativa, tornando a mensagem mais atrativa, tem uma função motivadora, porque a compreensão ao tornar-se mais evidente faz com que o aluno se torne mais ativo e interativo com a mensagem referenciada ou subjacente.

O manual *(Para)Textos*, logo na capa, através da ilustração que destaca duas meninas de etnias diferentes (uma de etnia branca e outra de etnia negra), faz com que o aluno associe a imagem à diversidade dos indivíduos e consequente multiculturalidade que o rodeia. A este propósito Perrenoud afirma que “aprender a aceitar as diferenças é uma fórmula que se ouve cada vez com mais frequência naqueles que se preocupam com a coexistência de diversas etnias e culturas nas nossas sociedades, que misturam populações de todas as origens. Viver as diferenças e os conflitos não se aprende através de um discurso magistral e de alguns preceitos. Aprende-se trabalhando com problemas concretos” (Perrenoud, 2002: 110).

A leitura, ao facilitar a obtenção do sucesso escolar e ao encaminhar o aluno para a realidade circundante e para outros mundos, fomentando a sua criatividade, é um dos meios a ativar no exercício de uma cidadania interventiva e crítica. Quanto mais proficiente se revelar na leitura, mais o aluno fica capacitado para desenvolver eficazmente as outras competências. Efetivamente, isto só é concretizável com a prática da leitura que foi, aliás, grandemente incentivada pelo Plano Nacional de Leitura que ao complementar o Currículo Nacional do Ensino Básico, reforça a importância dada à Língua Portuguesa e à leitura.

Desta forma, consegue-se elevar os níveis de literacia, conduzindo os alunos a uma mais rápida concretização de todas as suas expectativas e a um desempenho mais proficiente na sociedade. Os alunos, dotados de todas as competências essenciais para comunicar (através da leitura e da escrita), estarão aptos a desenvolver de modo tendencialmente mais pleno a sua cidadania.

As autoras deste manual tiveram igualmente o cuidado de utilizar diferentes tipologias textuais com a abordagem de temas diversificados e atuais que levam o aluno a pensar, a refletir, a ver para lá do sentido primeiro das palavras, isto é, fomentam as diferentes inferências que podem ser desvendadas pelos alunos mediante uma leitura analítica. De fato, o ensino / aprendizagem não pode estar assente em atividades e em textos que nada tenham a ver com as experiências dos alunos, o que seria um entrave ao processo pedagógico.

No manual, encontrei textos muito pertinentes que representam os interesses dos jovens da atualidade, como, por exemplo “O cérebro de um adulto muda tanto como o de uma criança, quando aprende a ler” por Clara Barata (Paiva *et al.*, 2012: 16s.); “Portugal em destaque no mundo” por Paula Carmo (*idem*: 34s.); “Dentro de 10 anos o livro digital pode substituir o impresso”, texto jornalístico (*idem*: 81); “Rescaldo” de Mia Couto (*idem*: 142s.), onde se aborda o preconceito e o racismo como entraves à realização plena do ser humano.

Importa destacar a notícia cujo título é “Não gostamos de ser apenas espectadores” (*idem*: 56s), pois incentiva o aluno a ser autónomo e a ter uma atitude interventiva na sociedade, no sentido em que ele encontra, entre os seus pares, alguém que afirma: “Nós nunca gostamos de nos resignar apenas às decisões que os outros tomam, sem ter uma opinião ‘formada’.” (Paiva *et al.*, 2012: 56) e o texto de natureza formativa “Eu, Etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade que faz com que o aluno se aperceba e reflita sobre as muitas futilidades que percorrem a nossa vida em detrimento da pouca importância dada aos valores essenciais. Através da leitura e da análise deste texto, o aluno é levado a concluir que o facto de estar na moda, de cumprir as práticas ditadas pela cultura social, não é a única condição que lhe faculta o sucesso.

Por outras palavras, o texto do referido poeta brasileiro leva a questionar a cultura (reinante) do materialismo em prejuízo de uma cultura do ser, proporcionando por conseguinte uma reflexão e uma tomada de consciência por parte do jovem no que

respeita à sua própria postura enquanto indivíduo e cidadão do país e do mundo. Este texto, ao incentivar reflexões e questionamentos sobre o contexto social em que os discentes se encontram, tem uma função intencional para a cidadania, despertando, por isso, no aluno uma atitude crítica, capaz de discernir e de ser consciente do que lhe acontece.

O texto “Uma cana de pesca para o meu avô” de Gao Xingjian (*idem*: 118) e o excerto da notícia “Avós e netos a cozinhar juntos nas escolas” (*idem*: 119) remetem-nos para a importância da família, dos laços entre os seus elementos e para os valores mais latos da cidadania. Estes textos conduzem assim o aluno a refletir na sua condição humana, favorecem a sua maturidade cívica e socio-afetiva, fomentando neles atitudes positivas de relacionamento com os seus familiares e com os demais cidadãos. De notar ainda que este último texto citado se debruça sobre questões atuais e que necessitam de uma intervenção consciente por parte das camadas mais jovens da sociedade: “o isolamento dos idosos” e “a obesidade infantil” através da promoção de uma alimentação saudável.

Para além disso, “Um Apólogo” de Machado de Assis (*idem*: 144s.) leva os alunos a desvendarem os valores inerentes à intenção moralizante do texto que nos impele a ajudar os outros.

A banda desenhada (*idem*: 241) serve de «pretexto» a um debate sobre a importância do direito de voto por parte de todos os cidadãos e a um comentário sobre o artigo 13º da Constituição Portuguesa, potenciando uma reflexão sobre a democracia (princípio da igualdade): “Todos os cidadão têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (*idem*: 243).

A ilustração referente a cada unidade e o fragmento textual que a acompanha estimulam o aluno para os textos seguintes. Ajuda o professor a implementar uma espécie de pré-leitura da unidade, fazendo com que os alunos reconheçam, identifiquem e compreendam a informação pedida / sugerida, explícita e implícita (a tal capacidade de realizar inferências), tornando-os assim agentes da sua própria aprendizagem.

O contacto com poetas de épocas diferentes, a perspetiva diacrónica dos temas abordados (o texto “Telecomanda-te” (Paiva *et alii*, 2012: 50), assim como “O Homem sem sombra” (*idem*: 260s)), a interpretação de diferentes tipos de suportes

comunicativos (o gráfico e o *cartoon*) fazem do manual um instrumento cativante junto dos jovens. O artigo jornalístico que tem como título “O desenho como veículo de opinião e informação” (*idem*: 61) aborda o papel interventivo desta modalidade textual pois pretende levar o leitor “à reflexão sobre diversas questões políticas e sociais”.

Mediante uma forma lúdica, consegue-se pôr o enfoque nestas temáticas e nestas preocupações que marcam o contexto social dominante. Estas atividades estimulam o pensamento e o sentido crítico, essenciais para a educação do sentido de cidadania.

A escolha de textos de variedades linguísticas diferentes; os modelos de escrita adaptados à realidade sociocultural (por exemplo a escrita de um *e-mail* e de uma carta) (*idem*: 80); a implementação da escrita processual (*idem*: 180); a sistematização dos conteúdos referentes ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL) (*idem*: 167); a realização de exercícios complementares com o intuito de reiterar conhecimentos (*idem*: 276); a produção de diferentes textos, como por exemplo, de opinião sobre o tema: “O uso do telemóvel na escola” (*idem*: 285), também são uma constante no *(Para)Textos* do 8º Ano, facilitando assim a aquisição de todas as competências que estão subjacentes ao estudo da Língua Portuguesa.

Após esta breve análise, julgo possível inferir que estamos perante um manual que estimula nos alunos a curiosidade; que fomenta o espírito de análise de diferentes situações de vida, fugindo, desta forma, ao modelo antigo de manual que tinha como objetivo fazer com que os alunos recebessem passivamente os conteúdos do programa. A respeito das diferenças entre a generalidade dos manuais atuais e os antigos, cabe lembrar aquilo que a propósito afirmam Gérard e Roegiers sobre as evidentes diferenças entre o conceito de manual tradicional e o que é utilizado nos nossos dias:

Tradicionalmente o manual servia sobretudo para transmitir conhecimentos e constituir um reservatório de exercícios e tinha também uma função implícita de veicular valores sociais e culturais. Hoje, estas funções continuam atuais mas os manuais escolares devem igualmente dar resposta a novas necessidades: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia a dia (1998: 15).

Numa sociedade global como é a nossa, que facilita a mobilidade dos cidadãos entre os diversos países, o conhecimento de línguas estrangeiras é a condição indispensável a todos que querem usufruir das possibilidades profissionais e pessoais além-fronteiras. É indiscutível o papel crucial que a aprendizagem das línguas

estrangeiras representa para cada pessoa que pretende emigrar. Considero oportuno, neste contexto, referir a iniciativa levada a cabo pela União Europeia e pelo Conselho da Europa, o “Ano Europeu das Línguas - 2001”¹⁶ que teve como principais mensagens “A Europa é e será sempre multilíngue”, “A aprendizagem de línguas cria oportunidades” e “Qualquer pessoa pode aprender línguas”.

De facto, com a crescente mobilidade e com a internacionalização das trocas comerciais, o multilinguismo assume papel de destaque, numa Europa sem fronteiras. É emergente a aquisição de competências interculturais e competências estratégicas por parte das pessoas, que lhes facilitem a sua integração no novo país. É, pois, através da língua estrangeira que a pessoa se consegue integrar e se inteirar com sucesso na vida ativa, podendo assim exercer o exercício pleno da cidadania.

Segundo Abdou Diouf, secretário-geral da Francofonia, na sua mensagem por ocasião do dia internacional da Francofonia 2012, descreve o francês como uma vantagem para construir, fazer viver e desenvolver “as redes competitivas de universitários, investigadores, peritos, profissionais, presidentes de câmaras municipais ou parlamentares, para que o diálogo e a cooperação ao serviço do desenvolvimento sustentável resultem não só da simples decisão dos Estados, mas também do compromisso militante dos seus povos, da sociedade civil e dos cidadãos” (Font *et al.*: 2012: 51).

Reiterando as palavras com que finaliza este artigo “uma língua é uma chave e quanto mais chaves se tiver mais portas poderão abrir-se” (*idem*), partirei para a abordagem do manual de francês sobre o qual incide o meu trabalho.

O manual *Magie des Mots 1* (Pacheco e Tagliavini, 2012) foi elaborado por Luísa Pacheco e Giuseppina Tagliavini, com revisão científica e linguística de José Domingues de Almeida. Segundo as autoras, este projeto foi desenvolvido a partir do programa oficial da disciplina e do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras*, nível A1 e foi concebido para os alunos que frequentam a disciplina de Francês LE II, no 7º ano, 3º ciclo do Ensino Básico. Este trabalho evidencia uma metodologia acional com destaque para a aprendizagem por tarefas e

¹⁶ <http://ec.europa.eu/languages/orphans/european-year-of-languages_pt.htm>, consultado em 20 de maio de 2012

para as atividades comunicativas. Este manual está organizado em dez unidades¹⁷. Cada uma contempla de forma integrada, as competências da comunicação; propõe uma tarefa final e conduz à sua realização e é constituída por seis secções (“Thème”, “Vocabulaire”, “Actes de langage”, “Grammaire”, “Textes” e “Tâche finale”). Cada unidade, com exceção da unidade zero, termina com uma autoavaliação. No final das unidades, o manual contém ainda três secções denominadas por: “Communication”, “Dossier culture” e “Dossier des mots”.

Uma vez que se destina a jovens que pertencem à faixa etária que se situa entre os onze, doze anos, as ilustrações, os enunciados das atividades e o tipo de letra traduzem os gostos e interesses desse público-alvo e fazem do livro uma ferramenta de trabalho estimulante e capaz de fomentar a motivação dos jovens para a aprendizagem da língua francesa, que reputamos de tão importante na sua formação integral. Esta ideia é corroborada nos programas da disciplina de francês¹⁸ onde se afirma que “A aprendizagem do Francês, língua próxima do Português, desempenha ainda um papel fundamental na construção da identidade linguística e cultural do aluno. Ela reforça as competências existentes nas línguas materna e estrangeira já aprendidas, afina as estratégias metacognitivas, aumenta as suas capacidades cognitivas, linguísticas e culturais e contribui para a emergência de atitudes e valores inerentes a uma cidadania responsável”.

O manual *Magie des Mots 1* é um projeto que engloba igualmente diversa documentação quer para o aluno¹⁹, quer para o professor²⁰. Os temas abordados nas diferentes unidades estão em sinergia com as questões sociais e estão de acordo com a realidade dos alunos. Tornam-se funcionais, visto que cada unidade assinala as competências a desenvolver, mostrando em que medida o léxico e a gramática confluem na enunciação dos atos de linguagem e, no final da unidade, encontramos uma atividade integradora (*Tâche finale*) com o intuito de consolidar as aprendizagens empreendidas.

¹⁷ Unidade 0 “Bienvenue”; unidade 1 “Comment ça va?”; unidade 2 “Comment es-tu?”; unidade 3 “En famille”; unidade 4 “On va à l’école”; unidade 5 “Ma journée”; unidade 6 “Amuse-toi”; unidade 7 “Ton corps, ton trésor”; unidade 8 “Mystère, mystère...”; unidade 9 “J’habite ici”

¹⁸ Disponível em:

< <http://www.dgidec.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=F>>, consultado a 10 de maio de 2012

¹⁹ Manual do aluno, dossier des mots, cd áudio, super magique, caderno de atividades e cd-rom (guia de estudo e ligação ao e-manual)

²⁰ Livro do professor, dossier de mots, cd áudio, super magique, caderno de atividades, dossiê do professor, 64 flashcards, carimbos para classificação de trabalhos e componente digital (cd-rom premium e plano professor – escola virtual)

Desta forma, os alunos agirão em francês, com tarefas muito concretas e exequíveis, semelhantes a ações reais. Tornam assim possível a abordagem acional, por exemplo, em “Présente une célébrité francophone” e “Écris 8 règles d’or pour une vie saine”. Este cenário curricular de ensino / aprendizagem do francês conduz ao desenvolvimento das competências de comunicação e estratégica em que o objetivo é fazer com que o aluno se torne autónomo na aquisição dos seus saberes e na superação das suas dificuldades. Deste modo, são igual e oportunamente implementadas competências que potenciam a cidadania nos alunos. O manual, através das atividades que propõe, permite exercitar as seguintes competências: a compreensão oral através de documentos sonoros (canções, poesias, atividades fonéticas e exercícios de escuta ativa), a compreensão escrita, as produções orais, as produções escritas e respetiva avaliação (*idem*: 78s., 83).

Sendo um elemento integrante do processo formativo, a avaliação surge no final de cada unidade como “autoévaluation” com o intuito da verificação das aprendizagens por parte do aluno. A implementação desta prática de avaliação facilita a envolvimento efetiva dos alunos na aprendizagem, cria uma autonomia e responsabilidade por parte destes últimos.

Além disso, o manual pretende mostrar a proximidade existente entre as duas línguas (línguas novilatinas), ao apresentar questões em francês, mas seguidas da sua tradução. Desta forma, os alunos exercitam a sua competência de intercompreensão, essencial a todos quantos querem desenvolver o plurilinguismo e o multilinguismo, pois associada a ela encontra-se a capacidade de lidar com a diversidade linguística em diferentes situações de comunicação. O sujeito falante é levado a mobilizar as suas experiências linguísticas e os seus conhecimentos prévios da sua própria língua para compreender a língua do seu interlocutor (do outro). A este propósito Doyé refere que “Le concept de l’intercompréhension est l’une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l’éducation plurilingue” (2005: 7). Nesta dimensão, a intercompreensão pode ser definida como “uma capacidade importante na construção de uma europa mais aberta ao diálogo e mais respeitadora das especificidades linguístico-culturais de cada contexto, região ou país, permitindo ultrapassar barreiras e obstáculos” (Andrade *et al.* 2002: 54 *apud* Andrade²¹).

²¹ Disponível em <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/2.pdf>

De facto, tornar proficiente um aluno nas competências essenciais da língua em causa é um requisito para o exercício da cidadania plena.

As unidades “En famille”, “On va à l’école” e “Ton corps, ton trésor” levam os alunos a construirem a sua própria identidade como cidadãos ao promoverem comportamentos sociais e alimentares saudáveis. As imagens incluídas na unidade “En famille” apelam para uma tolerância racial, para a diversidade de diferentes famílias (monoparentais, por exemplo) no seio da sociedade. De notar igualmente que, na unidade “On va à l’école”, as imagens nos remetem para a multiculturalidade, para a diversidade e para a utilização das TIC na escola e na aprendizagem (*idem*: 56).

A consciencialização da relação entre alimentação equilibrada e saúde está patente na unidade “Ton corps, ton trésor”.

A aquisição de hábitos de pesquisa autónoma, a aceitação do outro e dos seus gostos e a revelação do espírito crítico, potenciam igualmente a educação para a cidadania. Através do imperativo “Bois de l’eau” e “Ne mange pas trop de sucreries” (*idem*: 94) e das “8 règles d’or pour une vie saine” (*idem*: 97), o manual acaba por oportunamente promover valores saudáveis inerentes ao ser social, porquanto ter saúde é uma qualidade de vida, logo o aluno tem o direito de estar informado sobre os melhores hábitos alimentares. É necessário despertar nos alunos a visão crítica da realidade e fazer com que estes repensem os seus hábitos de consumo, os seus valores e as suas atitudes de forma a fomentar mudanças positivas significativas na conjuntura social em que se encontram.

Quero com isto sublinhar que nas entrelinhas dos textos e das atividades de teor linguístico propostas, é possível detetar um projeto de cidadania que leva os alunos/ indivíduos a sentirem-se parte de e a participarem numa sociedade global.

Na unidade “Mystère, mystère...”, o aluno contacta com textos que retratam situações verosímeis que ocorrem frequentemente nos dias de hoje. Através da implementação do diálogo entre professor e alunos, estes tomam conhecimento dos problemas que os rodeiam. Há uma associação entre os conteúdos específicos da disciplina (conhecer as partes da casa) e situações sociais concretas como, por exemplo, saber de que modo reagir no caso de um assalto (*idem*: 102-103).

O “Dossier Culture”, incluído no manual, proporciona aos alunos o contacto com canções que realçam a importância de certos valores na formação integral do ser humano. Tanto a letra do “Hymne et Ode à la Francophonie pour les enfants et les plus grands!”, como a letra da canção “On a tous une place au soleil” remetem-nos para a abolição da discriminação, para a coesão social e para o respeito pelo outro.

Tal como aconteceu com o manual para a disciplina de língua portuguesa, constata-se que, em termos globais, a questão da educação para a cidadania está efetivamente subjacente quer a nível das diferentes tipologias discursivas, quer a nível de atividades propostas e ainda implícita ou claramente representada nas imagens que as acompanham.

Mediante estratégias lúdicas, é possível promover nos jovens uma cidadania consciente e responsável. A divulgação de valores cívicos, como os direitos humanos, a igualdade, a tolerância, a coesão social, facilita a formação de jovens / cidadãos conscientes e capazes de cooperar no desenvolvimento e no bem-estar do seu meio social.

De facto “O fim da educação para a Cidadania é alfabetizar eticamente a Pessoa”, porque a “ética tem implícita a racionalização da conduta humana, ela torna emergente a clarificação de valores, a decisão racional. É o primado da consciência reflexiva chamado a desempenhar uma função dominante no comportamento (Praia, 1999: 34).

CONCLUSÃO

Com este trabalho levei à prática uma componente fundamental da minha formação contínua associada à reflexão sobre o que tem sido a minha prática ao longo da minha vida de docente. Estou efetivamente convicta de que estes são fatores essenciais no contexto de uma sociedade globalizada e em constante mutação, onde o conhecimento é entendido como um processo sempre inacabado e como o único meio capaz de nos ir preparando para os problemas, desafios e objetivos com que nos vamos defrontando.

O surgimento de novos cenários educativos implica uma reciclagem constante no docente que tem a obrigação de estar a par das novidades educacionais. Tomei, por conseguinte, como objetivo primeiro desta minha pós-graduação aprofundar os saberes, repensar e fundamentar teoricamente a minha prática letiva já longa e consolidar a abertura para novas práticas emergentes de modelos educacionais. Sinto que só assim conseguirei dar resposta mais cabal ao aluno que domina uma diversidade de conhecimentos, oriundos de diferentes suportes, e que tem necessidade de ser orientado para que os consiga interiorizar devidamente. Julgo que o professor deve promover nos alunos o desenvolvimento de competências que lhes facultem mais rapidamente a sua inserção no mundo do trabalho e a sua realização pessoal.

Em relação à educação para a cidadania, ela pode ser implementada de forma implícita ou explícita, desde que os professores tenham, antes de mais, algum conhecimento das orientações / diretivas do Ministério da Educação e que saibam interpretá-las no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, incorporá-las na sua ação educativa que se traduz ao longo do ano, nas atividades que decorrem dentro da sala ou complementarmente, fora dela, no restante espaço escola. Com efeito, a cidadania, sendo uma questão transversal ao ensino de todas as disciplinas, repercute-se na forma como cada professor o transmite.

Urge então implementar uma convergência de esforços e de estratégias por parte de todos os docentes para levarem a cabo uma tarefa deveras importante na conjuntura em que vivemos. É impensável esquecermo-nos de que a formação do cidadão é um dos

problemas que está na agenda das sociedades contemporâneas, estando intimamente relacionado com o alargamento do campo de intervenção da escola.

A escola surge pois como o espaço físico e pessoal (porquanto é formada por agentes educativos) capaz de tornar exequível este projeto. Todos devem contribuir para a ampliação do potencial formativo e educativo da escola em prol da formação integral e integrada dos aprendentes, perspetivando deste modo a educação na, e para a cidadania.

Como foi referido neste trabalho, uma das estratégias implementadas na escola para a divulgação e ensino dos conhecimentos das diferentes áreas curriculares, de uma forma mais equitativa, é o recurso ao manual. Contudo, gostaria de frisar a minha posição em relação a esta ferramenta de trabalho. Embora a considere muito importante como orientação das atividades letivas, não deve ser entendida como a única prática relevante para o ensino/aprendizagem das línguas, nem para a educação para a cidadania. O docente não o pode encarar como um simples receituário.

É preciso, pois, que cada professor se assuma também como autor, em cada dia do ano letivo, de uma projeto educativo que também é o seu. É necessário inovar, quebrar a rotina, didatizar outros documentos autênticos, otimizar dinâmicas diferentes de funcionamento das aulas para motivar os alunos. O sucesso do trabalho do professor passa por isso mesmo, pela forma como este se entrega ao processo do ensino/aprendizagem, o que está diretamente relacionado com a sua aptidão e vocação, não só inatas mas também construídas e trabalhadas para o exercício cabal da sua profissão. Por isso mesmo, considero oportuno citar Aguiar e Silva em “Ilusões e desilusões sobre a política da Língua Portuguesa”:

Só professores com uma sólida formação cultural, científica e didáctica poderão fazer uma gestão contextualmente autonomizada dos programas, saberão ser activos mediadores dos manuais, serão capazes de inovar e de transformar o espaço da aula num espaço de criatividade e de liberdade crítica e responsável (Silva, 2007: 24).

Importa, pois, pelo que expus e penso investir na cidadania, pois é investir num mundo melhor para todos.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2008). “Communication interculturelle en contexte multilingue” in *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*, (R. Bizarro org.). Porto: Areal, pp. 15-24.

ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora (coleção CIDINE)

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma Perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina

ALMEIDA, José Domingues de (2008). “Que reste-t-il de nos amours? Quelques réflexions sur le statut de la langue française au Portugal aujourd’hui en guise de mise au point et de stratégie didactique” in *Cédille - Revista de Estudos Franceses*, nº 4, pp 33-43.

ANDRADE, A. I. et al. (2002). “Intercomprehension in language teacher education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue” in *Intercompreensão*, 10, pp. 51-54.

ANDRÉ, B. (org.) (1989). *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris: Les Editions Didier.

BELTRÃO, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

BESSE, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Didier.

BIZARRO, Rosa. (2006). *Autonomia da Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira - Contributos para a Educação no século XXI*. Porto: Edições Fernando Pessoa.

BIZARRO, Rosa / BRAGA, Fátima (orgs.) (2006) - *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto, Porto Editora.

BOURGUIGNON, Claire (2006). “De l’approche communicative à l’approche communic’actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures” in *Synergie Europe* [Em linha] ,nº 1, pp. 58–73. [Consult. 28 Abr. 2012]. Disponível em WWW: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>

BRITO, Ana (1999). “A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios de reflexão” in *Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho. pp 139-148.

BRITTO, Luiz Percival Leme (2007). “Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento” in *Calidoscópio*, Vol. 5, n. 1, pp. 24-30, jan/abr 2007.

CAETANO, Ana Paula & Silva, Maria de Lurdes (2009). “Ética profissional e Formação de Professores” in *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* [Em linha], 8, pp. 49-60. [Consult. 5 Janeiro 2012]. Disponível em WWW: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

CANALE, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing” in *Applied Linguistics*, Vol. 1, Nº 1, pp. 1-47

CARITA, A. E Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula; Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.

CE – Commission Européenne (2004). *Promouvoir l'apprentissage des langues e la diversité linguistique*. Luxembourg; Office des publications officielles des Communautés Européennes

CRATO, Nuno (2006). *O ‘Eduquês’ em discurso directo – Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.

CUQ, J.P. & Gruce, T. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

DE LANDSHEERE (1971). “Tendances de la recherche expérimentale en éducation” in *Education : tribune libre d'information et de discussion pédagogiques*. T. 132, pp. 15-25.

DES - Departamento do Ensino Secundário, (1996). *Orientações de Gestão de Programas. Alunos que ingressam no 10º ano em 1996/1997*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.

DEB – Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competência Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

DOLY, A. M. (1997). "Métacognition et médiation à l'école". In M. Grangeat (org.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF éditeur.

DOYÉ, P., (2005). *L'Intercompréhension – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

DUARTE, Isabel Margarida (1998). "Teorias e Práticas da Paixão Docente", *Dossier Rumos*, Coord, coord. José Matias Alves, Porto: Porto Editora.

FIGUEIRA, A.P.C. (1994). *Em torno do rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica. Tese não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

FIGUEIRA, A.P.C. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas – estudo numa amostra de professores do 3º ciclo e do ensino secundário, das disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira, do C. de Coimbra*, Tese de doutoramento não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

FIGUEIREDO, Olívia (2005). *Didáctica do Português / Língua Materna / Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Coleção: Horizontes da Didáctica, Direcção de José Matias Alves. Porto: Edições ASA.

FIGUEIREDO, Olívia (2010), "Itinerário pelo ensino e aprendizagem da língua. Em torno da gramática", In *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Ana Maria Brito (org.) Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras. pp. 159-168.

FONT, M.U. *et al.* (2012), "O francês é uma vantagem!", *Jornal Público*, 20 de março de 2012.

GADOTTI, Moacir (1995). *Escola Cidadã*, Coleção Questões da Nossa Época, Cortez. Editora: São Paulo, Brasil, 1995.

GARCIA, Marcelo (1999). "Estudio sobre estratégias de inserción profesional en Europa", In *Revista Iberoamericana de educación*, [Em linha] nº 19, jan – Abril 1999.

[Consult. 3 Março 2012]. Disponível em WWW: <<http://campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>

GEPE (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

GÉRARD, François-Marie e Roegiers, Xavier (1998). *Como conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

GRILO, Eduardo Marçal (2008). *Prefácio ao Fórum Educação para a Cidadania 2008*. [Em linha]. [Consult. 7 Abril 2012]. Disponível em WWW: <URL: http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_FECidadaniaSP.pdf>.

HENRIQUES, M. et al (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora

HUBERMAN, M. (1992). “O ciclo da vida profissional dos professores.” in *Vidas de professores*. Nóvoa, A. (org.). Porto: Porto Editora, pp. 31-36.

JESUS, S.N. e XAVIER, F.J. (1997). *Programa de investigação-acção para prevenção e resolução de situações de indisciplina dos alunos*, Projeto de investigação financiado pelo instituto de Inovação Educacional.

JESUS, S.N. (1998). *Bem-estar dos Professores, Estratégias para a Realização e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora.

JESUS, S.N., (2008), “Estratégias para motivar os alunos” in *Educação*. Porto Alegre, Vol. 31, n. 1, pp. 21-29.

LUZURIAGA, L. (1959). *História da Educação Pública*. São Paulo: Nacional.

MARTINS, M.E., Sá, C.M. (2008). “Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa” in *Saber (e) Educar*, 13, pp. 235-246.

MENDES, Ana Paula Coutinho (2006) - " O estatuto do Francês em Portugal- algumas reflexões em torno do seu ensino-aprendizagem", *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto, Porto Editora, Pp.207-213.

MINDER, Michel (1986). *Didáctica Funcional*, coleção Psicopedagogia, Coimbra: Coimbra Editora.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1998) – *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

NÓVOA, António (2007). “O regresso dos professores”, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, PORTUGAL 2007, Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico, 27 e 28 de Setembro de 2007.

PACHECO, L. e Tagliavini, G. (2012). *Magie des mots 1* – Francês 7º Ano, Porto : Porto Editora.

PAGÉS, F. (1800). *Histoire Secrète de la Révolution Française*, seconde édition, tome second, Paris.

PAIVA, A. M., Almeida, G. B., Jorge, N., Junqueira, S.G. (2012). *(Para)Textos* – Língua Portuguesa 8º ano. Porto: Porto Editora.

PAIXÃO, Maria de Lourdes Ludovice (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa editora, s.a.

PERES, Américo Nunes (1999). *Educação intercultural: Utopia ou Realidade?*. Profedições, Lda /Jornal a Página.

PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, nº 19. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro (2005). “O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos” in *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, II Série, vol. XXII, Porto, 2005, pp. 337-372.

POMBO, Olga (1999). *Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia*. Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa, Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.

PPEB (2009). *Programas de Português do Ensino Básico* [Em linha], Carlos Reis (coord.) [Consult. 20 Abr. 2012]. Disponível em WWW: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>>

PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies des langues*. Paris: Nathan-Clé international.

PRAIA, Maria (1999). *Educação para a Cidadania*. Teoria e Prática. Porto: ASA.

PTE (2007). “Plano Tecnológico para a Educação” in *Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007*, publicado no Diário da República, 1.ª série, N.º 180, 18 de Setembro de 2007, pp. 6563- 6577

ROLDÃO, Maria do Céu (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo, Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto: Porto Editora.

QECRL (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.

SANTAELLA, Lúcia (2005). *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

SAVATER, Fernando *et al.* (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Coleção: Questões-chave da educação. Porto: Porto Editora.

SILVA, V. A. (2007). “Ilusões e desilusões sobre a política da Língua Portuguesa” in *A Política da Língua Portuguesa*, Manuel Gama. Universidade do Minho: Centro de Estudos Lusíadas, pp. 13 -26.

SILVA, L. M (2000) – “Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna” in *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares*. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga, Universidade do Minho/Instituto de educação e Psicologia, 2000. pp. 359-368.

THIBERT, R. (2010). “Pour des langues plus vivantes à l’école” in *Dossier d’actualité de la VST*, n° 58, novembre 2010.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. (Coord. De Jacques Delors). Porto: Edições Asa

UNESCO (2008). *El Desafío Mundial de la Alfabetización: Perfil de Alfabetización de Jóvenes y Adultos a Mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. Paris: UNESCO.

VIEIRA, F. et al. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

VILLA, A. (1995). *Um modelo de professor ideal*. Madrid: servicio de publicaciones del Ministerio de Education Y Ciencia.

WERNECK, H. (1996). *Como vencer na vida sendo professor. Depende de você!*, Petrópolis: Vozes

Webgrafia

Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H., Moreira, G. Sá, C. “intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projeto ILTE, Universidade de Aveiro – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Departamento de Línguas e Culturas, <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/2.pdf> (consultado em 6 de maio de 2012)

<http://educar.no.sapo.pt/matpedagog.htm> (consultado em 15 janeiro de 2012)

Einstein, Albert, http://www.paralerepensar.com.br/albert_einstein.htm (consultado em 17 janeiro de 2012)

http://laicite-aujourd'hui.fr/IMG/article_PDF/article_a45.pdf (consultado em 25 janeiro de 2012)

<http://formacaoefm.no.sapo.pt/competencias.pdf> (consultado em 30 janeiro de 2012)

<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-papel-da-escola-e-do-professor-na-construcao-do-saber-critico-do-aluno-1361189.html> (consultado em 5 fevereiro de 2012)

<http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf> (consultado em 9 fevereiro de 2012)

PNL - <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?idDoc=1> (consultado em 10 de fevereiro de 2012)

CIEP - <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article268> (consultado em 10 de fevereiro de 2012)

DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular). Consultado a 18 de Maio de 2012, disponível em: http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx